

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zkušenost s online výukou na 2. stupni ZŠ

Experience with online teaching at lower secondary school

Anna-Marie Divišová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Německý jazyk se zaměřením na vzdělání – Základy společenských věd se zaměřením na vzdělání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Zkušenost s online výukou na 2. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11.07.2021

Dále bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce paní doktorce PhDr. Veronice Pavlas Martanové PhD. za její ochotu poskytnout mi rady, konzultace, a to vždy s vřelou komunikací. Poté bych také chtěla poděkovat mým respondentkám za spoluúčast na mém výzkumu a poskytnutí obsáhlejších informací, dojmů a názorů.

Abstrakt

Práce se zabývá zkušeností s online výukou na druhém stupni základní školy v předmětu anglický jazyk. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno polostrukturovanými rozhovory s učiteli anglického jazyka. Práce obsahuje autentické výpovědi respondentů, zkušenosti a jejich prožívání distanční výuky v období podzimu a zimy roku 2020. Představuje profily jednotlivých respondentů s jejich vystihujícími citacemi. Dále rozebírá výsledná témata jako je například online výuka v obecném slova smyslu, kde popisuje, co pro učitele online výuka jako pojem znamená, co si pod tím představují atd. Uvádí hlavní okolnosti, které mohly online výuku ovlivňovat, a to z pohledu učitele. Práce je opatřena teoretickým rámcem, který přibližuje především roli komunikace v online výuce, motivaci žáků k učení a také prezentuje výsledky jiných výzkumných šetření, která již byla na distanční výuku provedena. Hlavními výzkumnými otázkami jsou: jak učitelé prožívali online výuku; jaké pozitivní a negativní stránky přinesla online výuka v očích učitelů; jaké změny chování či přístupu vykazovali žáci v online prostředí v očích učitele. Z výzkumu vyplývá, že online výuka na podzim a v zimě roku 2020 byla pro 50 % respondentů vůbec první zkušeností s takovým typem výuky. Výzkum rovněž zmiňuje kladné a záporné stránky online výuky z pohledu tázaných učitelů. Možnost vůbec online výuku provádět a sdílet zvuk při výuce zmínili učitelé jako největší benefit. Naopak největší negativum vidí v chybějícím mezilidském kontaktu a v odlišné přípravě na online výuku.

Klíčová slova

Distanční výuka, on-line výuka, 2. stupeň ZŠ, kvalitativní výzkum, strukturovaný rozhovor, učitel anglického jazyka

Abstract

The work deals with the experience of online teaching at the lower secondary school in the English language subject. This is a qualitative research investigation carried out by semi-structured interviews with English language teachers. The work contains authentic testimonies of respondents, experiences and their experience of distance learning in the autumn and winter of 2020. It presents profiles of individual respondents with their quotes. It also discusses the resulting topics such as online teaching in the general sense, where it describes what online teaching means to teachers as a concept, what they imagine underneath, etc. It lists the main circumstances that may have influenced online teaching, from a teacher's point of view. The work is provided with a theoretical framework that mainly approximates the role of communication in online teaching, the motivation of pupils to learn and also presents the results of other research investigations already carried out into distance learning. The main research questions are: how teachers experienced online teaching; what positive and negative aspects were brought about by online teaching in the eyes of teachers; what behavioural or attitude changes were shown by pupils in the online environment in the eyes of the teacher. Research shows that online teaching in autumn and winter 2020 was the first ever experience of this type of teaching for 50 % of respondents. The research also mentions the positive and negative aspects of online teaching from the perspective of the teachers questioned. The possibility of even online teaching to perform and share sound while teaching has been mentioned by teachers as the greatest benefit. On the contrary, he sees the greatest negative in the lack of interpersonal contact and in the different preparation for online teaching.

Keywords

Distance teaching, online teaching, lower secondary school, qualitative research, structured interview, English teacher

Obsah

Úvod.....	- 8 -
1 Teoretická část	- 10 -
1.1 Základní pojmy.....	- 10 -
1.2. Motivace žáků k učení.....	- 11 -
1.2.1 Problémy s motivací	- 12 -
1.3 Sociální komunikace ve výukových platformách.....	- 13 -
1.4 Komunikace mezi učitelem a rodičem/žáky během distanční výuky.....	- 13 -
1.5 Synchronní výuka	- 17 -
1.5.1 Technická stránka.....	- 17 -
1.5.2 Sociální kontakt žáků	- 18 -
1.6 Zahraniční výzkumná šetření.....	- 19 -
2 Empirická část.....	- 21 -
2.1 Cíl výzkumu	- 21 -
2.2 Metodologie výzkumu	- 21 -
2.3 Výzkumný soubor.....	- 22 -
2.4 Reflexe výzkumníka	- 22 -
2.5 Sběr dat.....	- 23 -
2.6 Analýza.....	- 23 -
3 Výsledky	- 24 -
3.1 Profily respondentů.....	- 24 -
3.1.1 Daniela	- 24 -
3.1.2 Jarmila.....	- 26 -
3.1.3 Natálie	- 28 -
3.1.4 Petra	- 30 -
4 Výsledky výzkumného šetření	- 32 -

4.1 Online výuka v obecném slova smyslu	- 33 -
4.1.1 Předchozí zkušenost s online výukou	- 35 -
4.1.2 Platforma, kterou učitelé používali pro online výuku.....	- 36 -
4.1.3 Přípravenost a zázemí pro online výuku.....	- 38 -
4.2 Okolnosti, které mohly online výuku ovlivňovat	- 39 -
4.2.1 Technická stránka učitele.....	- 39 -
4.2.2 Ti druzí za vypnutou kamerou	- 41 -
4.3 Žáci a online výuka.....	- 46 -
4.4.1 Motivace & hodnocení žáků.....	- 46 -
4.3.2 Projevy chování žáků	- 48 -
4.3.3 Sebekázeň žáků & kontrola žáků	- 49 -
4.4 Pocity a hodnocení online výuky z pohledu učitele	- 50 -
4.4.1 Pozitivní stránky.....	- 51 -
4.4.2 Negativní stránky	- 53 -
4.4.3 Pocity učitelů & stres učitelů	- 54 -
Diskuze.....	- 56 -
Závěr.....	- 59 -
Seznam použitých informačních zdrojů	- 61 -
Seznam obrázků	- 63 -
Seznam tabulek	- 64 -
Seznam příloh.....	- 65 -

Úvod

Na jaře roku 2020 přišla úplně nová situace pro celý svět. Virus covid-19 dorazil i do České republiky, 10. března 2020 se všechny české školy uzavřely a nikdo moc neměl tušení, na jak dlouho to bude. České školství tak muselo přejít na distanční výuku. Pro všechny pedagogy nastala úplně nová situace a zkušenost. Každá škola k distanční výuce přistoupila jinak.

Tato práce se zabývá zkušeností s online výukou, která probíhala na podzim a v zimě roku 2020 v tzv. druhé koronavirové vlně. Oproti jaru byla již distanční výuka definovaná a uzákoněná jako povinná pro všechny žáky všech škol. V tu dobu jsem již doučovala v jedné nejmenované soukromé firmě, která na jaře také musela přejít do online režimu. Tehdy započala moje první zkušenost s online výukou. V září roku 2020 jsem se na poloviční úvazek stala učitelkou druhého stupně základní školy. Školní rok 2020/2021 začal v běžném režimu. Ve vzduchu již ale bylo cítit, že by se situace z jara mohla opakovat. Náš pan ředitel řekl na úvodní poradě větu: „*Škola už nikdy nebude jako dřív.*“

Motivací tedy pro sepsání této práce byla moje osobní zkušenost s distanční výukou z obou stran, tj. ze strany učitele i žáka/studenta.

První část práce se zabývá teoretickými údaji z různých českých a zahraničních studií o distančním vzdělávání. Rovněž také obecnějšími tématy, které se v mém výzkumu objevují. První kapitola teoretické části představuje základní pojmy, které se týkají distančního vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje motivaci žáků k učení a jaké může nést problémy. Třetí kapitola vysvětluje sociální komunikaci ve výukových platformách, kde je důležité nezanedbat mezilidské vztahy, i přes to, že počítač hraje roli prostředníka mezi učitelem a žákem/studentem. Čtvrtá kapitola přibližuje problematiku komunikace mezi učitelem a rodičem, popřípadě žákem. Nakonec jmenuje zjištění zahraničních výzkumů, která se mimo jiné věnují například překážkám, které se mohou při online výuce objevit.

Druhá neboli empirická část se věnuje analýze kvalitativního výzkumu zkušeností s distanční výukou se čtyřmi učiteli angličtiny, kteří sami distanční výuku prožili. Zahrnuje čtyři výsledná témata, která jsou postupně spolu s podtématy konkrétněji rozvedena. Prvním výsledným tématem je online výuka v obecném slova smyslu, tzn. co si učitelé pod tímto slovním spojením představí a jak ho definují. Jedním z dalších témat jsou například okolnosti, které mohly výuku z domova ovlivňovat, ať už to mohly být technické potíže či jiní členové

domácnosti. To vše z pohledu mých respondentů, tj. učitelů anglického jazyka. Třetí téma se věnuje už spíše žákům, jak se v netradičním online prostředí chovali, jak se projevovali a jak učitelé žáky motivovali. Poslední výsledné téma představuje hlavní pozitiva a negativa z pohledu učitelů.

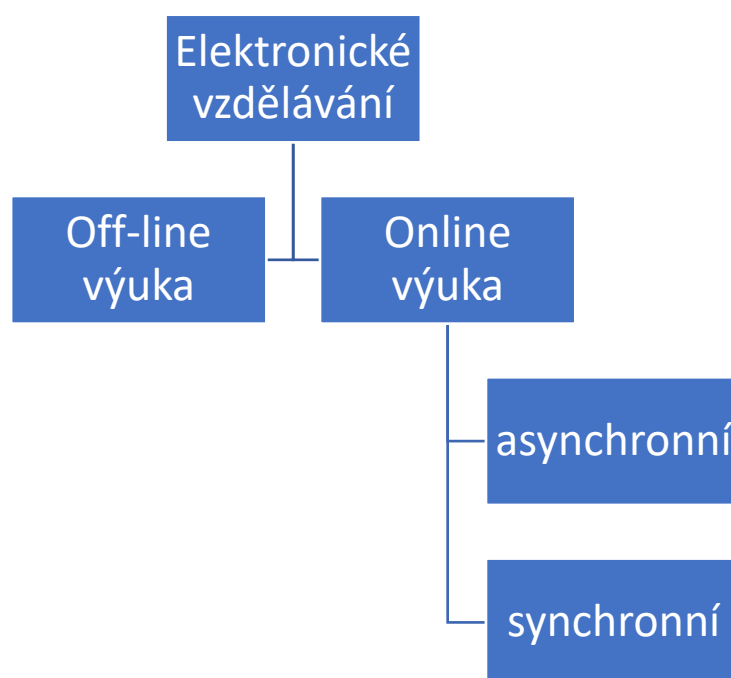
Cílem výzkumné části je popsat autentickou zkušenost učitelů anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Zjistit, jak výuku sami prožívali a zároveň třeba také co považovali za největší výhody a nevýhody distanční online výuky.

1 Teoretická část

1.1 Základní pojmy

V práci se vyskytuje několik pojmů, které souvisí s elektronickým vzděláváním neboli vzděláváním přes internet či počítač a je potřeba je nejdříve vysvětlit.

Obrázek 1 – Schéma elektronického vzdělávání



Zdroj: Nocar et. al, 2007, s. 38. Vlastní zpracování.

- **Prezenční výuka** = Prezenční výuka je forma výuky, při které jsou žáci povinni se osobně zúčastnit vyučování, které probíhá v reálném čase na stejném místě. Žákova účast je obvykle požadována denně v dopoledních i odpoledních hodinách. Vedou je učitelé v přímém kontaktu se žáky/studenty.¹
- **Distanční vzdělávání/výuka** = Distanční vzdělávání je jakákoliv forma studia, při níž není studující jedinec pod neustálým dohledem učitele, ale má k dispozici plán, možnost konzultací a je učitelem veden na dálku (Průcha & Míka, 2000; Všetulová et al., 2007).
- **On-line výuka** = On-line výuka vyžaduje zapojení počítače či jiného elektronického zařízení a připojení zařízení k internetu. Učební materiály se distribují pomocí sítě. On-line výuka může být realizována dvěma způsoby: synchronním a asynchronním (Nocar et. al., 2007, s. 38).

¹ Definice a význam prezenční studium. Vyznam-slova.com-Výhledávání ve slovníku [online]. Dostupné z: <https://www.vyznam-slova.com/prezen%C4%8Dn%C3%AD%20studium>

- **Synchronní výuka** = Synchronní výuka probíhá při nepřerušném připojení k síti. Komunikace studujícího či žáka s tutorem či učitelem probíhá v reálném čase, nikoliv na stejném místě, například videokonference, chat nebo také vytváření tzv. webinářů. Výuka se uskutečňuje v tzv. virtuální třídě v daném termínu a čase (Nocar et. al., 2007, s. 38).
- **Asynchronní výuka** = Při asynchronním způsobu probíhá komunikace mezi učitelem a žákem/studentem, například prostřednictvím e-mailu, chatu či softwarového programu Bakaláři či jiné platformy, tím se rozumí v rozdílném čase. Při tomto asynchronním způsobu se mohou studijní materiály přenášet do počítače a je možné pokračovat ve studiu i off-line formou. u této formy studia je ovšem potřeba vysoká míra motivace a pevné vůle žáků/studentů (Nocar et. al., 2007, s. 39).
- **Off-line výuka** = Off-line výuka nevyžaduje internetové připojení. Učební materiály jsou rozesílány pomocí paměťových souborů například DVD či CD-ROM (Nocar et.al., 2007, s.38).
- **Rotační/ střídavá výuka** = Rotační výuka je výuka, při které se vyučuje jeden týden v běžném režimu a druhý týden v distančním režimu, tzn. jeden týden jsou a učí se žáci ve škole a druhý týden jsou doma a vzdělávají se distančním způsobem.

1.2. Motivace žáků k učení

Míru prospěch žáků, jejich provedení práce také i rozvoj osobnosti ve školním prostředí způsobuje motivace (Pavelková, 2002). Dle Pavelkové je motivace: „*Jednou z podmínek efektivního učení, ovlivňuje koncentraci, paměťové pochody, výdrž u učení, rychlost a hloubku učení.*“ (Pavelková, 2002, s. 1). Jestliže bude žák používat či nepoužívat své vlohy ke svému postupu ve vzdělávání, potřebuje také jistou míru motivace, aby mohl své vlohy dále rozvíjet. Namotivovat žáka je jeden z nejtěžších výzev učitele. S absencí motivace či s řešením problémů týkajících se motivace se učitelé setkávají velmi často (Pavelková, 2002).

Pavelková (2002) rozděluje prameny motivace chování člověka na vnitřní a vnější (Pavelková, 2002). „*Vnitřními zdroji jsou potřeby vnějšími popudy – incentive.*“ (Pavelková, 2002, s. 1)

- Potřeby vytváří náklonností základ a jsou stupňovitě seřazeny. Naše potřeby rozdělujeme na fyziologické neboli primární. Postupem času se vytvářejí potřeby psychické neboli sekundární (Pavelková, 2002).

Rozvíjení generálních zákonů se u žáků vyvíjí jednotlivě – vytváří se jednotlivá organizace potřeb, která je základním stavebním kamenem motivační orientace osobnosti. Projevem může být upevnění a senzitivita na konkrétní typ podnětů (Pavelková, 2002).

- Incentivy neboli vnější podněty (jevy, události, názory, nejružnější předměty atd.) jsou schopny probudit i vyhovět potřebám člověka (Pavelková, 2002).

Pavelková (2002) uvádí, že naše motivační postupy mohou být ovlivňovány nejméně čtyřmi faktory:

- Zamezení uspokojení potřeb.
- Odložení potřeb, postupné uspokojení.
- Motivační konflikt – aktivování více potřeb v jeden moment.
- „*Motivační procesy jsou těsně provázané s poznávacími procesy. Poznávací procesy se projevují v zaměřenosti vnímání a myšlení, snění ve směru aktualizovaných potřeb. A naopak to, zda bude nějaká potřeba aktualizována, je do značné míry podmíněno tím, co všechno jedinec ví, jaké má zkušenosti.*“ (Pavelková, 2002, s. 2)

Motivaci ve školním prostředí je potřeba pochopit minimálně ve dvou smyslech:

- Jako nástroj pro vyšší účinnost učení žáků (jak motivovat žáky ve vyučování).
- Jako jeden ze záměrů školy (jak rozvíjet motivační náklonnosti žáků) (Pavelková, 2002).

1.2.1 Problémy s motivací

Podle Pavelkové (2002) se v odborné literatuře koncentrujeme na otázky, jak žákovskou motivaci rozvíjet a vhodně ve škole aktualizovat. Požadavky od rodičů a učitelů jsou, avšak jiné: „*žáci s negativním postojem ke školní práci, neochota se učit, nudící se žáci, odmítání určitého učiva jako nepotřebného. Paradoxně může být problémem i tzv. přemotivovaný žák.*“ (Pavelková, 2002, s. 4).

Motivace opravdu může zahrát ve školním prostředí i protichůdnou roli. To, že stojí za žákovými úspěchy je logické, ale může být i hlavní příčinou žákových nezdarů či fiasek (Pavelková, 2002). Důvody pro to mohou být následující:

- Žák není dostatečně vyvinutý v oblasti motivace (výkonové a poznávací potřeby).

- Žák prožívá frustraci (má strach, nudí se).
- Střet motivačních zájmů.
- Přebytková motivace (Pavelková, 2002).

1.3 Sociální komunikace ve výukových platformách

Stěžejním tématem mé bakalářské práce se nepochybně stala komunikace, nejen konkrétně mezi učitelem a žákem, ale také komunikace skrz výukovou platformu či počítač. V následující kapitole uvádím hlavní rysy sociální komunikace při elektronickém vyučování.

Dnešní moderní didaktika a používání počítačů ve vyučování vytváří větší prostor pro studenty a přijímání nových informací. V interakci mezi učitelem a žákem se stává technika spíše prostředníkem, ale neměla by v tomto vztahu figurovat natolik, aby ohrozila mezilidský kontakt a sociální vazby (Marková, 2013).

Marková (2013) uvádí počítačové vzdělávání jako výhodný peněžní vklad, který se během několika let zpravidla navrátí. Nebude to stát tolik peněz na rozdíl od klasického vyučování či kurzů. Jako zápor uvádí Marková (2013) absenci personálního kontaktu mezi studenty či žáky. S tím se pojí i zážitky, které souvisí i s vyučujícím. Kolektivní vyučování na počítačové platformě oslabuje primární předpoklady, které jsou pro působivost tohoto postupu nepostradatelné (Marková, 2013). Marková (2013) uvádí těchto pět zásad:

- Kladná vzájemná spolupráce.
- Kontakt face to face.
- Zodpovědnost každého účastníka, individuální skládání.
- Tvoření a používání mezilidských a skupinových schopností.
- Zpětná vazba ke skupinové činnosti (Marková, 2013).

1.4 Komunikace mezi učitelem a rodičem/žáky během distanční výuky

Existuje již mnoho výzkumů a studií, které se zabývají právě interakcí mezi učitelem a rodičem. Výzkumy se shodují v tom, že je právě tato interakce důležitá a pomáhá k úspěšnosti žáků či studentů.

Česká studie R. Švaříčka a kol., která proběhla během uzavření základních a dalších škol na jaře 2020 je zaměřena na distanční výuku (která v mnoha případech neprobíhala online neboli synchronním způsobem) a spolupráci mezi učitelem a rodičem.

V závěru výzkumníci uvádí, že spoluúčast rodičů na plnění úkolů či samotného učení s postupujícím věkem žáků klesá. Důvodem je náročnost a obsah kurikula, které rodiče hodnotí

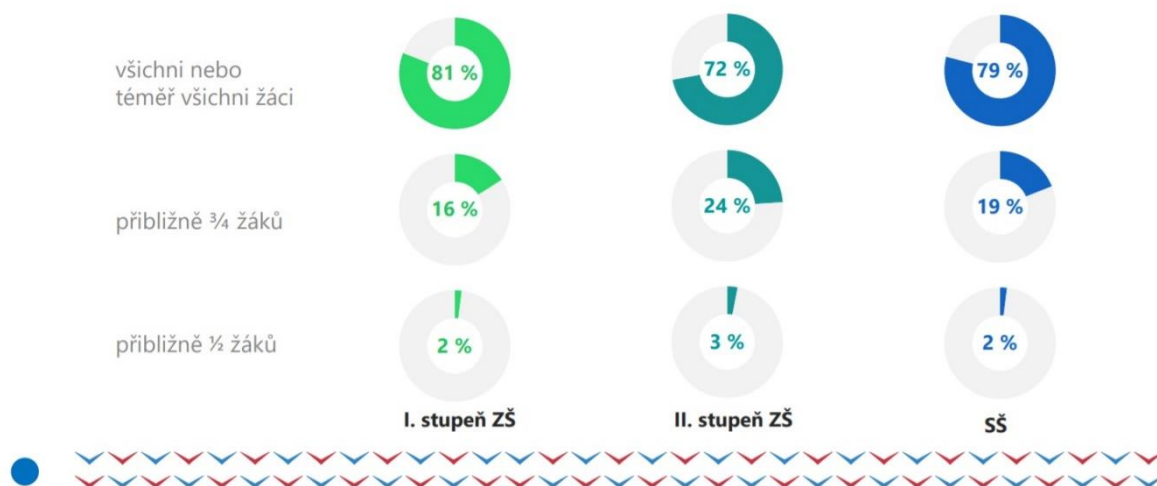
jako příliš obsáhlé a navrhuji jeho redukci. Dále rodiče v tomto výzkumu přiznávají svou neschopnost vysvětlení učiva v hlubších souvislostech, a to způsobuje nižší motivaci dětí k dokončení zadaných prací. Zbouráním této bariéry shledávají rodiče prvostupňových i druhostupňových dětí právě online výuku. V online výuce vidí rodiče obousměrný proces učení mezi učitelem a žákem, kde by bylo vše jejich dětem vysvětleno a žáci by také byli více motivováni k dokončování úkolů. Rodiče také uvádějí, že v online výuce oproti té distanční vidí menší strávený čas dítěte i rodiče u počítače. Také rychlejší a lepší pochopení dané látky než pouze s rodičem. Pokud by učitel vysvětloval důležitou a složitou látku, nemuseli by si ji žáci vyhledávat na internetu, což podle slov jejich rodičů, zabralo příliš hodně času (Švaříček et. al., 2020). Je nezbytné nezapomínat, že online výuka není pouze přenesením běžné výuky na počítač, nýbrž vyžaduje použití odlišných pedagogických názorů, což ovšem vyžaduje vyšší nároky na samotné učitele (Zounek et al., 2016). Další požadavek směřoval ke sjednocení platformy pro online výuku napříč jedním stupněm, což ale není jednoduše realizovatelný požadavek (Švaříček et. al., 2020).

Především rodiče druhostupňových dětí volají po jednotné elektronické platformě pro online výuku, což ale není triviální požadavek. Výzkumníci se domnívají, že tato žádost je sice jednoduše pochopitelná, ale mohla by ve své zásadě ohrozit autonomii učitele (Švaříček et. al., 2020). Mnozí vědečtí pracovníci opakovaně upozorňují na tlak přetvoření se, který pochází z vyšších pozic a podněcuje učitelům jinou profesní identitu, která ale není v souladu s jejich filosofií a mohla by skončit nezdarem (viz Woods & Jeffrey, 2002).

Česká školní inspekce realizovala v dubnu roku 2020 výzkumné šetření, ve kterém se snažila také a nejenom zjistit, jak probíhala komunikace mezi učiteli a žáky potažmo rodiči v době vzdělávání na dálku. V shrnutí závěrů Česká školní inspekce (2020) uvádí například, že bylo pouze 16 % žáků úplných základních škol, kteří byli bez online komunikace. Největší absence online komunikace se žáky (více jak pětina) byla zaznamenána na středních školách v oborech, které jsou ukončené závěrečnou zkouškou. Pozitivní však zůstává, že i bez online komunikace se podařilo školám žáky do výuky zapojit. Jako hlavní příčinu absence online komunikace některých žáků uvádí Česká školní inspekce (2020) buď chybějící softwarové a hardwarové vybavení nebo nedostatečné připojení k síti. Významnou okolností se stala nedostatečná motivace některých žáků ke vzdělávání a výuce nebo také malá podpora ze strany rodičů, kteří ale také mají spoustu jiných pracovních či osobních starostí. Nejnáročnější poměry jsou v tomto ohledu v regionech s nízkým socioekonomickým statusem zvláště ve vyloučených lokalitách (ČŠI, 2020).

Obrázek 2 – Přibližně jaký podíl žáků aktivně v rámci distančního vzdělávání on-line komunikuje s učiteli?

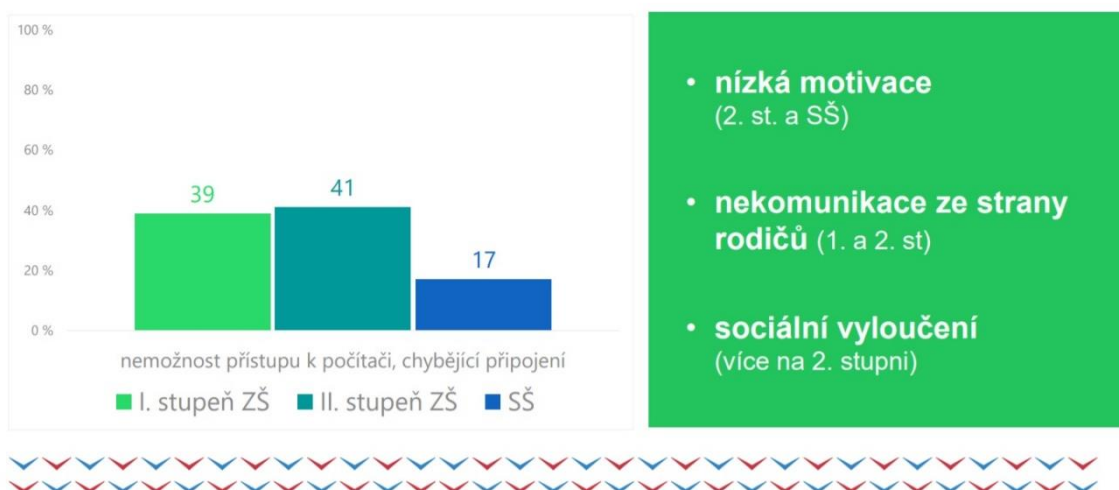
PŘÍBLIŽNĚ JAKÝ PODÍL ŽÁKŮ AKTIVNĚ V RÁMCI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ON-LINE KOMUNIKUJE S UČITELI?



Zdroj: ČŠI, 2020, PowerPoint prezentace výsledků

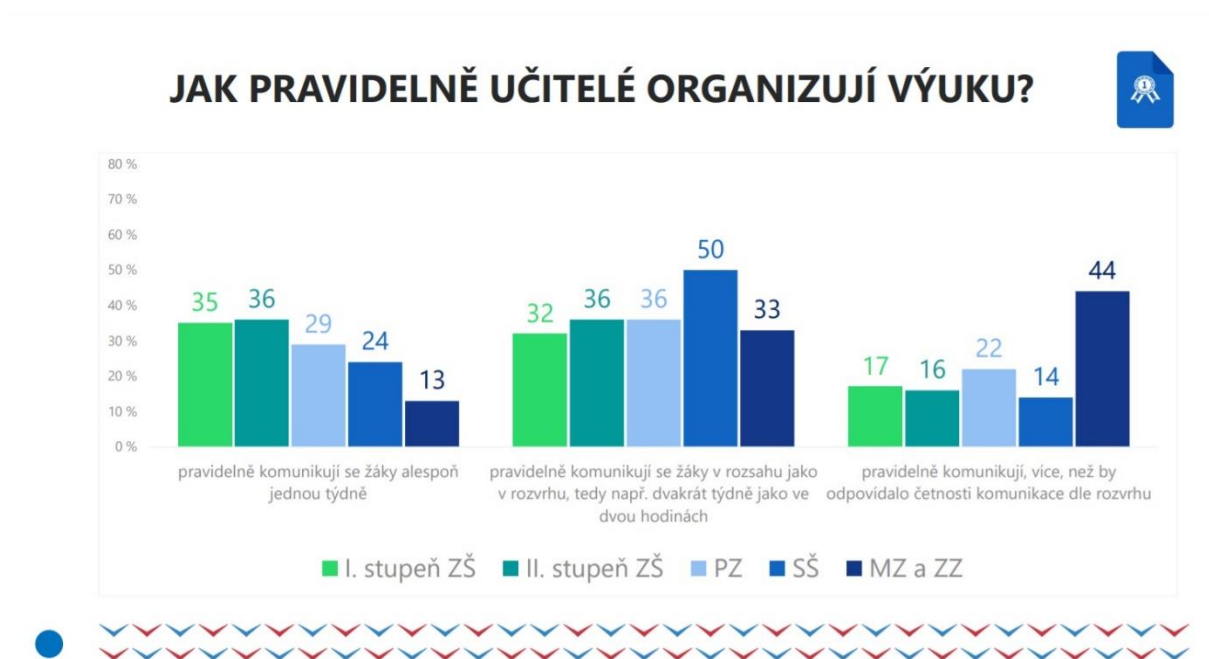
Obrázek 3 – Jaký je nejčastější známý důvod nekomunikace žáků v rámci distančního vzdělávání?

JAKÝ JE NEJČASTĚJŠÍ ZNÁMÝ DŮVOD NEKOMUNIKACE ŽÁKŮ V RÁMCI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?



Zdroj: ČŠI, 2020, PowerPoint prezentace s výsledky

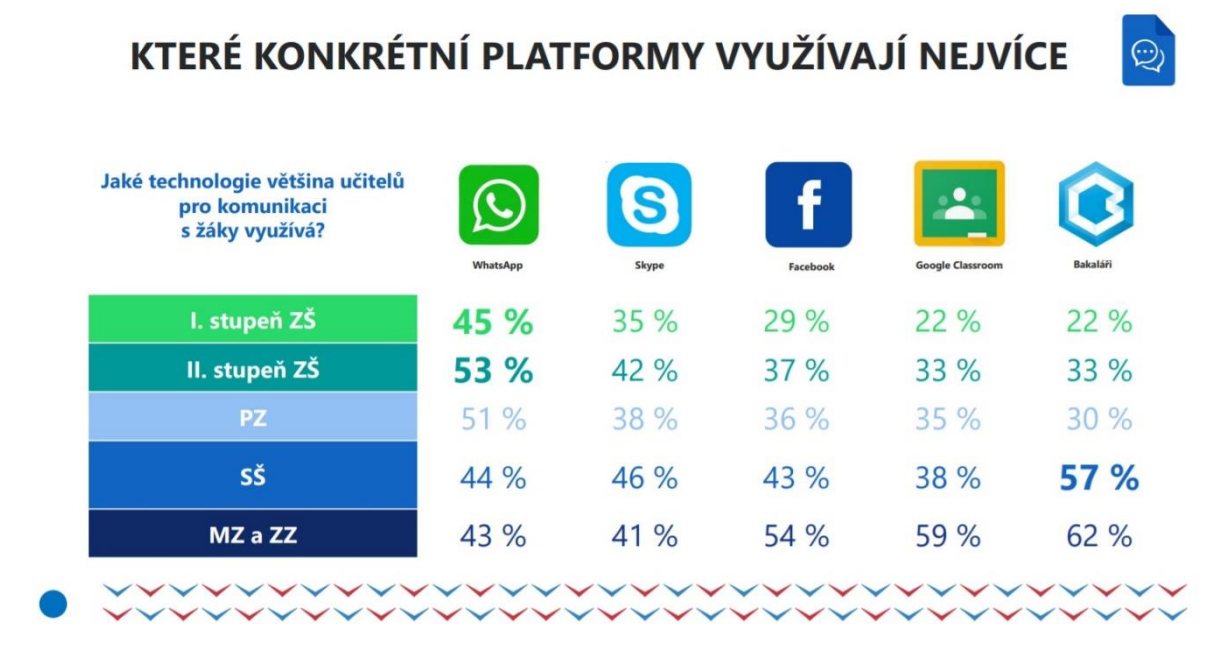
Obrázek 4 – Jak pravidelně učitelé organizují výuku?



Zdroj: ČŠI, 2020, PowerPoint prezentace výsledků

Ke komunikaci s rodiči a žáky jsou používány různé platformy (ČŠI, 2020). Na prvním stupni základních škol se ve většině případů to byl WhatsApp, Skype a Facebook, na druhém stupni ještě také Bakaláři a Google Classroom (ČŠI, 2020).

Obrázek 5 – Které konkrétní platformy využívají nejvíce?



Zdroj: ČŠI, 2020, PowerPoint prezentace výsledků

1.5 Synchronní výuka

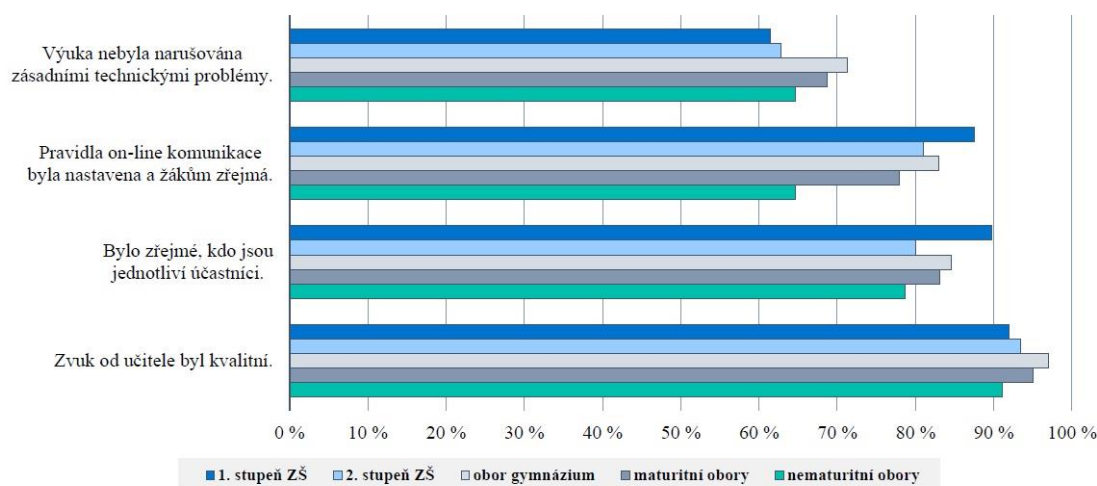
Česká školní inspekce provedla na začátku roku 2021 další výzkumné šetření, které se týkalo dalších zjištění okolo distančního vzdělávání na základních a středních školách. V kapitole, kde Česká školní inspekce zmiňuje téma synchronní výuky, tj. online výuky v reálném čase, přichází se zajímavými zjištěními, která se částečně shodují s mým výzkumem. Konkrétněji v technické stránce výuky, kladech i záporech online výuky.

1.5.1 Technická stránka

Česká školní inspekce zmiňuje jako důležitý a zásadní fakt, že by měla být zajištěna bezpečnost online prostředí tak, aby se do dané online hodiny nemohl připojit nikdo cizí, což bylo téměř ve 100 % základních i středních škol splněno. Další důležitým aspektem byl kvalitní přenos zvuku ze strany učitele. Pochybným jevem v některých online hodinách bylo zvyknout si na běžná přihlašovací jména žáků, především když nejsou ve výuce používány kamery. Nejslabším bodem, který se týká technické stránky výuky byla poměrně vysoká přítomnost technických potíží, jak na straně žáků, rovněž i učitelů. Souhrnně je tedy patrné, že velká část učitelů zvládla digitální technologie tak dobře na to, aby mohli online synchronní výuku nejméně na základním stupni (úrovni) uskutečňovat (ČŠI, 2021).

Obrázek 6 – Četnost znaků zvládnutí digitálních technologií v synchronní výuce

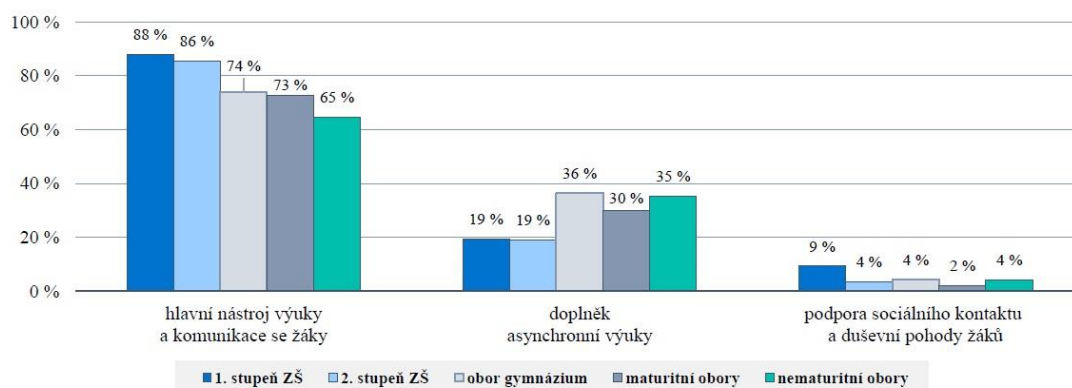
GRAF 23 | Četnost znaků zvládnutí digitálních technologií v synchronní výuce



Zdroj: ČŠI, 2021, Synchronní výuka, Graf 23, s. 44

Obrázek 7 – Způsoby využívání videokonference v rámci synchronní výuky

GRAF 24 | Způsoby využívání videokonference v rámci synchronní výuky



Zdroj: ČŠI, 2021, Synchronní výuka, Graf 24, s. 45

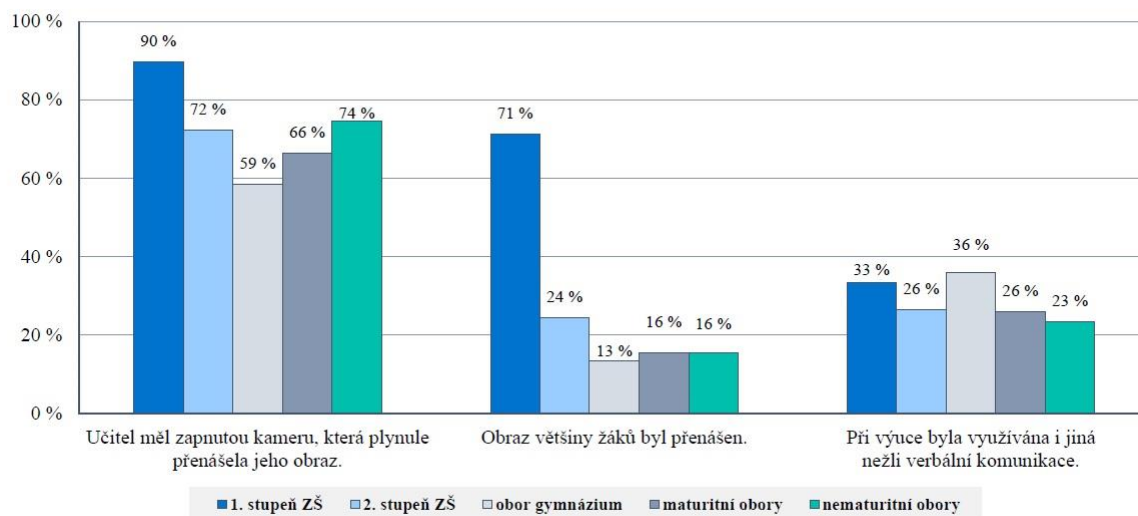
1.5.2 Sociální kontakt žáků

Česká školní inspekce (2021) uvádí:

Jednou ze zvláštností distanční výuky je potřeba fungujícího provázání synchronní (online) a asynchronní (off-line) výuky a opora v sociálních kontaktech, které jsou v době pandemie zredukovány. Během klasifikace distanční výuky uskutečněné na jaře roku 2020 více než polovina žáků sdělila, že nejvíce postrádali setkávání se se spolužáky. Je patrné, že čím delší dobu se distanční výuka realizuje, tím více stoupá požadavek žáků setkat se se spolužáky a stoupá také procento žáků, pro které je chybějící sociální kontakt jedním z největších záporů distanční výuky. Ne příliš pozitivním nálezem v souvislosti výše zmíněného je poté velmi malá přítomnost hodin, které by směřovaly k posílení sociálního kontaktu a duševní pohody žáků, minimálně do takové úrovně, do jaké je to v distanční výuce uskutečnitelné. Kvůli nepřítomné příležitosti scházet se se spolužáky je nevelký prostor, který je ve vyučování poskytován výpomoci v sociálním kontaktu a duševní pohody žáků, skutečně poplašný. Ukazuje zanedbání účasti žáka a jeho rozkvět k užitku projití veškerého vzdělávacího obsahu, což je postoj z jednoho pohledu srozumitelný, ale z hlediska dlouhotrvající distanční výuky určitě nevyhovující. Procento hodin s chtěnou oporou sociálního kontaktu a duševní pohody by měla být uskutečněna minimálně v jedné čtvrtině hodin, tak aby měla distanční výuka symetričtější povahu vzdělávání. Z dlouhodobého stanoviska má právě nízké procento takto chtěných hodin dopad na větší přítomnost psychických problémů u žáků tak, jak o něm instruují v posledních týdnech psychologové nebo pediatři. Jistou náhradou mohou být občasné třídnické hodiny (ČŠI, 2021).

Obrázek 8 – Způsoby využívání kamery a dalších prostředků neverbální komunikace

GRAF 25 | Způsoby využívání kamery a dalších prostředků neverbální komunikace



Zdroj: ČŠI, 2021, Synchronní výuka, Graf 25, s. 46

1.6 Zahraniční výzkumná šetření

Zahraniční výzkum Lyn et. al. (2005) uvádí ve své pilotní studii šest faktorů, které mohou studentovi či žákovi bránit či narušovat online výuku. Zjednodušeně je popisuje následovně:

- 1) Časová přerušení. Mohou studentům bránit trávit čas učením on-line a mohou narušit učení studenta.
- 2) Infrastruktura/podpůrné služby. Z pohledu studentů souvisí s otázkami, které by instruktor nebo organizace mohli kontrolovat.
- 3) Motivace. Souvisí s psychologickými procesy, které způsobují, že studenti přetrvávají v plnění svých studijních cílů.
- 4) Předpokládané dovednosti. Skládá z oblastí, o nichž se většina studentů domnívá, že je před vstupem do on-line učebny potřebují do určité míry zvládnout.
- 5) Technická. Týká studentů, kteří jsou spokojeni s on-line systémem a softwarem/hardwarem, který se používá v on-line učení.
- 6) Sociální. Týká se vzdělávacího prostředí vytvořeného pro on-line učení, které by mělo být přátelské a sociální a ve kterém se učení podporuje. To naznačuje podporu lidských vztahů, rozvoj skupinové soudržnosti, zachování skupiny jako jednotky a

další způsoby, jak pomoci účastníkům spolupracovat pro vzájemnou věc (Lyn, et. al., 2005).

Mnoho zmíněných faktorů, které pojmenovala tato studie se objevuje i mém výzkumu jako je například technická stránka, motivace či sociální stránka. Tuto problematiku budu dále rozebírat v diskuzi na konci práce.

Výzkum, který byl realizován pouze v Austrálii vykazuje důležitá zjištění týkající se sociálního kontaktu a úzkosti dětí/studentů. Drane et. al. (2020) zmiňuje výhody, které mohou být široké a rozmanité, tzn. žádné zkušenosti dítěte nejsou identické. Někteří studenti se potýkají s technickými problémy, nejsou technicky vybaveni, jiní se zase mohou setkávat s emocionálními problémy, které jim učení na dálku může přinést. Emocionální dopady na dětech během uzavření školy nelze podceňovat. Psychické problémy, jako je úzkost a deprese mezi studenty, může vzrůst s tím, jak studenti začínají ztrácet školní propojenost, včetně ztráty nebo zmenšení přesvědčení, že jak dospělí, tak spolužáci ve škole se starají o učení i o sebe jako jednotlivce (Joyce & Early, 2014; Pikulski et al., 2020; Wingspread Declaration, 2004).

Další důsledky mohou souviset s emocionální bezpečností, kdy izolace znemožňuje některým dětem přístup na jediné místo, kde se cítí bezpečně a živeny – do školy. Pro rodiče, z nichž mnozí se potýkají s osobním narušením nezaměstnanosti a finančního znevýhodnění, může být problematická psychická tíseň, která je v některých případech také spojena s neúčinnými mechanismy zvládání (Caplan & Schooler, 2007; Puterman et al., 2009). Kolektivně se uznává a lze očekávat, že rodiče převzímou roli pedagoga v domácnosti, což může být dodatečnou zátěží k již tak svízelné situaci (Burke & Dempsey, 2020; UNESCO, 2020b). Emocionální podpora studujících i jejich rodin je klíčová, měla by být i poučná a iniciativní. Měla by zajistit podporu hlavně rodinám, které jsou situací nejvíce poznamenány, situaci zvládaly jak emocionálně, tak i například finančně či logisticky (Drane et. al., 2020).

2 Empirická část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem bakalářská práce je zjistit:

- 1) jak učitelé prožívali online výuku;
- 2) co se učitelé museli nově naučit;
- 3) jaké pozitivní a negativní stránky přinesla online výuka v očích učitelů;
- 4) jak se lišila příprava učitelů na online výuku a zda byla časová zátěž online výuky náročnější než klasická prezenční výuka;
- 5) jaké změny chování či přístupu vykazovali žáci v online prostředí v očích učitele/ z pohledu učitele.

2.2 Metodologie výzkumu

S ohledem na cíl výzkumu byl zvolen kvalitativní design, konkrétně byla použita metoda interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Tato metoda pomůže prozkoumat a porozumět blíže danému fenoménu. Pomocí analýzy IPA se výzkumník snaží porozumět tomu, jak je zkušenost prožívána z perspektivy respondenta, ale zároveň výzkumníkovi dává možnost ptát se při analýze textu na kritické otázky (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Použití IPA se osvědčuje právě v případech, kdy je záměrem výzkumu porozumět danému fenoménu z pohledu žité zkušenosti člověka a skrze tuto zkušenost porozumět i zkoumanému (Smith et al., 2009). Tento přístup se osvědčil při výzkumu neobvyklých skupin osob nebo pro oblasti výzkumu, které nejsou teoreticky dostatečně zakotvené (Kostínková & Čermák, 2013). Což zkušenost s online výukou nepochybně je.

Obecně se předpokládá, že rozhovor bude nejprve vyplývat z toho, co na tématu považuje výzkumník za významné. A dále k tomu, co se vynořuje, i když to původně nebylo v plánu rozhovoru, alespoň do té míry, do které je téma relevantní výzkumné otázce (Smith, Flowers a Larkin, 2009).

Respondenta považujeme za experta ve vztahu ke své zkušenosti, kterou jako fenomén zkoumáme. Proto by měl mít dostatek volnosti, aby mohl rozhovor směřovat k tomu, co mu připadá jako významné. Ještě před rozhovorem je možné respondentovi poskytnout kopii plánu rozhovoru, aby se mohl na téma připravit (Smith, Flowers a Larkin, 2009). V mém případě byli respondenti informováni předem ústně nebo prostřednictvím e-mailu, co ve své podstatě bude rozhovor obsahovat a příklady otázek, které budu respondentům klást.

2.3 Výzkumný soubor

Do mého výzkumu se zapojili 4 (N=4) učitelé anglického jazyka na druhém stupni základní školy. Všichni pracují na jedné pražské základní škole, a tudíž používali i stejnou platformu pro realizaci distanční online výuky.

Podle charakteru a cíle výzkumu jsem se rozhodla pro výběr osob následovně:

- a) respondent je kvalifikovaný učitel
- b) respondent má zkušenost s výukou angličtiny na druhém stupni základní školy
- c) respondent je aktuálně učitelem angličtiny na druhém stupni základní školy
- d) respondent má zkušenost s online výukou angličtiny

2.4 Reflexe výzkumníka

Důležitou součástí zvolené kvalitativní metody (IPA) je reflexe zkušenosti s daným jevem/fenoménem samotného výzkumníka. A také motivaci, která vedla k právě zvolenému fenoménu/tématu. Tato reflexe pomáhá během celého výzkumného procesu ke snaze o transparentnost (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Nejprve uvádím reflexi vlastní zkušenosti, která mě vedla k volbě tématu.

Na jaře roku 2020, v době první „koronavirové vlny“, jsem se jako studentka pedagogické fakulty stala prakticky ze dne na den online studentem. Bylo to něco úplně nového nejen pro mě, ale troufám si tvrdit, že i pro samotné kantory. Nikdo to nečekal a školský systém na to nebyl připraven. Pro všechny se jednalo o úplně novou situaci, se kterou se každý snažil co nejlépe vyrovnat. V tu dobu jsem již doučovala v jedné nejmenované soukromé firmě, která na jaře také musela přejít do online režimu. Tehdy započala moje první zkušenost s online výukou v podobě doučování na přijímací zkoušky přes platformu Skype. Jednalo se o předměty matematika a český jazyk.

V září roku 2020 jsem se na poloviční úvazek stala učitelkou druhého stupně základní školy. Školní rok 2020/2021 začal v běžném režimu. Ve vzduchu již ale bylo cítit, že by se situace z jara mohla opakovat. Náš pan ředitel řekl na úvodní poradě větu: „*Škola už nikdy nebude jako dřív.*“ Vzpomínám si, jak jsme s kolegy diskutovali, co tím ředitel myslel a co to pro nás znamená. Začaly se dělat patřičné kroky a opatření jako příprava platformy pro online výuku, dostatečná technická vybavenost pedagogů a žáků, školení pro pedagogy, tipy a triky pro vyučování online a jiné. Druhá vlna na sebe nenechala dlouho čekat. V říjnu 2020 bylo vše jako na jaře a přešlo se na tentokrát již povinnou distanční výuku

pro všechny typy škol, od základních po vysoké. Najednou jsem nebyla pouze online studentkou, ale i online pedagogem. Musím říct, že tato zkušenost pro mne byla velice zajímavá a náročná. Učila jsem německý jazyk, který je přece jen pro žáky základních škol náročnější než angličtina, ať už se to týká gramatiky nebo výslovnosti.

Motivací pro výběr právě této zkušenosti a tématu pro mou bakalářskou práci byla zvědavost, jak se dlouholetí učitelé naráz vyrovnají s online výukou, se kterou doposud neměli žádnou větší zkušenost.

Během svého výzkumu jsem si všímala, že každý pedagog má svůj odlišný způsob online výuky. Online výuka otevírá hodně prostoru pro kreativitu a flexibilitu učitele. Učitel tak může výuku více uzpůsobit potřebám žáků nebo i svým vlastním schopnostem a dovednostem s technickým vybavením a softwarovými programy.

2.5 Sběr dat

Před samotným zahájením rozhovorů byli respondenti seznámeni s obecnou povahou kvalitativního výzkumu (sada otázek vedoucích ke zjištění, co bylo pro online výuku stěžejní a charakteristické – viz výzkumné otázky). Poté, co mi respondenti udělili souhlas s nahráváním, rozhovor mohl začít.

Sběr dat proběhl v prosinci roku 2020 v prostorách školy ZŠ Gutova. Rozhovor poskytl celkem 4 ženy ve věku 37-44 let (průměr 40 let).

Byl použit polostrukturovaný rozhovor, který byl nahráván na diktafon v mobilním telefonu. Celková doba záznamu je 3 hodiny a 49 minut (průměrně 57 minut). Nejkratší rozhovor trval 43 minut a nejdelší rozhovor trval 1 hodinu a 23 minut.

Otázky byly pokládány nejdříve v obecné rovině a později byly konkrétnější. Při jejich tvorbě jsem vycházela z mé vlastní zkušenosti s online výukou, kterou jsem zažila jako učitel i jako student. V průběhu rozhovoru byly použity i doplňující otázky, vzniklé na základě respondentových odpovědí.

2.6 Analýza

Nejdříve proběhl doslovný přepis nahrávek do podoby textu. Všechny nahrávky byly v českém jazyce. Při přepisu byly použity poznámky v závorkách, například - (smích), (zamyšlení se), pauza v řeči respondenta (tři tečky), nebo kurzíva pro vysvětlení anglického pojmu nebo uvedení do souvislosti pro nezasvěceného čtenáře.

3 Výsledky

3.1 Profily respondentů

Na úvod budou prezentovány všechny respondentky pod přezdívkami, jejich dosažené vzdělání a pedagogická praxe. Následuje část věnována analýze vzniklých témat s konkrétními příklady. V další fázi jsou vyjmenovány nejvýraznější jevy/problémy online výuky. Konec se věnuje vyhodnocení toho, zda byly zodpovězeny skutečně všechny výzkumné otázky.

3.1.1 Daniela

Daniela je 38letou učitelkou na druhém stupni základní školy. Vystudovala Filosofickou fakultu v Plzni, obor kulturní a sociální antropologie. Následně si dodělala potřebné vzdělání pro učitele tzv. pedagogické minimum pro druhý stupeň ZŠ na Karlově Univerzitě v Praze a také získala mezinárodní certifikát ze zkoušek FCE, který odpovídá úrovni B2. Momentálně má za sebou 12 let pedagogické praxe a učí předměty: anglický jazyk, dějepis, občanská výchova, zeměpis. Má zkušenost i s prací třídního učitele, ale momentálně ji nevykonává.

Online výuka pro ni byla ze začátku velkou výzvou, protože s ní ještě neměla žádnou osobní zkušenost a sama se neoznačuje za technický typ. Konkrétně odpovídá na otázku, zda by o sobě řekla, že je technický typ takto:

„Nejsem. To asi fakt ne, jako snažím se, co to jde. Ne, že bych byla úplně jako zaostalá nebo něco, ale dá mi to prostě víc práce než třeba spoustě jiných lidí, takže musím se na to fakt hodně soustředit a tím, že člověk v tom, že asi jako částečně vyrůstal, že snad nejsem ještě úplně nejstarší (směje se), tak asi nějak přirozeně se s tím seznamuju, ale ale není to jako pro mě úplně s lehkostí...“ (Daniela, D23).

Respondentka byla ze začátku méně sebevědomá ohledně své technické zdatnosti a snažila se co nejdříve a nejvíce zlepšit, aby byla připravena na online výuku s žáky. Nejvíce ji pomohli kolegové a kolegyně ze školy:

„No, jasně, kolegyně v kabinetě. Ted' nejvíc, v drtivé většině nejvíc. My jsme teda školení měli, ale to bylo takový, jakože sedíte v lavici a koukáte na jednoho školitele, který tam jako něco promítne, takže možnost si to sám zkusit vůbec žádná, takže jako to, co jsme si sdělili v kabinetě a v kabinetě vyzkoušeli, to bylo úplně nejvíc, co jsem k tomu dostala, co mi nejvíc pomohlo.“ (Daniela, D33).

Největší pozitivum online výuky angličtiny viděla respondentka v tom, že se v hodinách může s žáky věnovat ve velkém množství mluvenému projevu:

„Vyloženež z charakteru on-line výuky je asi výhodná v tom, že daleko více času máme na mluvení a poslechová cvičení, takže to je 100 % výhoda.“ (Daniela, D49).

Naopak největší nesnázi při online výuce popisuje respondentka takto:

„Nevýhoda je v tom, že milý děti velmi brzo pochopily, že když prostě tam padne jako nějaká informace „mám rozbitý mikrofon“, tak teda rozhodně nemusejí ani „kváknout“, jo, to je ten problém. Bylo jich málo, nemůžu říct, že by se mi to stávalo jako pravidelně a že by to byla většina dětí, to zas opravdu takové povahy tady nemáme, ale prostě vytipovaní jedinci, kteří jsou takoví jako na tu práci hákliví, to velice jako dokázali zneužít. Byli to jednotlivci, ale dělali to. Jo, což teda potom samozřejmě jako, když chceš, aby ti řekli nějakou větu, nějaký řešení a přijde ti do chatu „mám rozbitý mikrofon“, no tak jako (udeří rukou do stolu) ... to jako je na tom jazyce trošku nevýhoda teda...“ (Daniela, D49).

Velkým tématem online výuky je samotné hodnocení žáků. Existují různé názory, zda hodnotit či nehodnotit a případně jak, kdy a za jakých okolností. Respondentka Daniela se k tomu vyjádřila následovně a říká, že známky o malé váze (pozn. autora: v učitelském softwaru Bakaláři se u jednotlivých známek zadává také váha známky, která se pohybuje od 1 do 10 dle důležitosti a významu dané známky, váha 10 je nejdůležitější.) dávala, aby měla alespoň nějaké podklady pro klasifikaci a také proto, aby ji nikdo nemohl nařknout z toho, že dostal špatnou známku velkého významu:

„No, tak to samozřejmě muselo být velmi velmi opatrný, jo... ale zas jsem se na to nechtěla úplně vykašlat, abych neměla žádný podklady, takže většinou jsem jim oznámila, že jako jejich práci, jak jsou aktivní, jak se mnou v hodině spolupracují, jak odpovídají, jak se hlásí budu hodnotit do Bakalářů známku, ale známku o malé váze, aby teda nikdo nemohl říct, že tam prostě přistála nějaká jednička nebo ta pětka, která má jako velkou váhu, tudíž velký význam. Takže prostě hodnotila jsem, ale ta známka byla opravdu taková nízká váha, aby to jako bylo takový vysvětlitelný a obhajitelný.“ (Daniela, D58).

[illegible]

Jarmila je 41letou učitelkou pro první i druhý stupeň základní školy. Vystudovala pedagogickou fakultu v Ostravě s aprobací anglický jazyk – výtvarná výchova. Má za sebou 15 let pedagogické praxe a učí předměty, které vystudovala, tj. anglický jazyk a výtvarná výchova. S prací třídního učitele nemá zkušenost, třídní učitelkou nikdy nebyla. Tato učitelka má zkušenost i s online výukou na prvním stupni základní školy.

„Ta online výuka začala být i zákonem v podstatě jako vymezená, takže teďka už je dstatě jasný nástroj pro tu výuku... Pro mě to znamená mít možnost spojit se s dětmi, s nimi na dálku, učit je na dálku, používat prostě různé... nástroje... mediální jako v tom či a transformovat jim to prostě jako přes různé kanály.“ (Jarmila, J4).

„Řekla bych, že mnohem víc času zbytečně jsem trávila přípravami, tím, co já umím a co musím někomu předat... a než abych se věnovala... (zamyslí si) když je člověk ve škole, tak to odučí naživo a nemusí to administrativně.... vybere si sešity, opraví

je a nemusí u toho dělat pět mailů, odeslat, přidat k tomu soubor opravený... tady tyhle věci vymizely a administrativní činnosti přibylo strašně moc... někdo, kdo má jako osm nebo deset tříd, tak si najednou dopisuje prostě jako se čtyři sta lidmi... a musí to obhospodařit i tím komunikačním kanálem... není to jen to, že něco někam pošleš bez nějakého vysvětlení, bez všeho... takže té administrativy přibylo, nejen těch příprav ... těch příprav nebo oprav.“ (Jarmila, J57).

Jako pozitivum uvádí respondentka samotnou existenci online výuky a to, jak ve výsledku fungovala:

„Jako pochvaluju, jako prostě když to fungovalo, tak jsem byla ráda, protože to je jediná možnost, ale že bych to upřednostňovala, ne.... já mám prostě ráda výuku naživo, to už jsem tam hodně krát zopakovala tady tu myšlenku.“ (Jarmila, J60).

S dalšími pozitivy se ale Jarmila drží při zemi, online výuku vidí spíše jako „nutné zlo“ a povinnost, kterou musí v roli učitele splnit.

Respondentka Jarmila jako jediná z mého vzorku používala slovní hodnocení. Svoje důvody k tomu vysvětluje v následující citaci. Rozhodující však pro ni byl pokyn od vedení školy, dle kterého mohou učitelé dávat pouze jedničky (jako motivační známky) a to podle ní není objektivní hodnocení, ani známkování:

„Já jsem hodnotila vždycky jenom slovně, v podstatě všechny úkoly, které byly odevzdány jako odeslání dětí, tak vždycky jsem psala jako kdyby odpověď s textem vlastně a opravou chyb a vždycky jenom s dodatkem jako úkol splněn nebo nesplněn, ale jako známku jako takovou jsem nedávala... tak to jsem se řídila i pokynem, že my jsme měli pokyn, že můžeme dávat jenom jedničky, podle mého názoru to není známkování ani hodnocení, pokud může učitel dávat jenom jedničky, takže já opravdu jenom těm žákům, kteří podle mě distanční výuku splnili na jedničku jsem dala jedničku, jinak jsem známky nedávala žádné. Hodnotila částečně, ale jenom jednou známkou za celé období distanční výuky na druhém stupni.“ (Jarmila, J47).

[illegible]

Natálie je 37

„Takže si myslím, že jsme všichni z toho byli vyčerpaní, unavení a těším se na to, až jednoho dne tady přijdeme a ta škola bude fungovat v běžném režimu. Pro nikoho to nebylo jednoduché, zvláště když třeba mají doma ještě děti a musí tedy se starat ještě o jejich výuku, což si teda nedokážu představit, že mám doma dvě děti a mám se s nimi učit a zároveň mám ještě učit, vykonávat tu svoji profesi. ... To je, zvláště když jsou ty děti ještě opravdu, nevím, kolem těch 10, 11, 12 let, kdy ještě potřebují opravdu ten dohled, takže to jako klobouk dolů. Protože tohle fakt asi ne.“ (Natálie, N11).

Pro Natálii byla situace distanční výuky velmi náročná a vyčerpávající. Úlevu cítila alespoň v tom, že její dítě doposud není školou povinné a výuka se ho ještě netýká. Obdivuje jiné kolegy, kteří museli učit nejenom své žáky, ale též své děti doma.

Respondentka zmiňuje situaci z jara 2020, kdy online výuka nebyla povinná a ona ji přesto žákům nabídla. Setkala se s minimálním zájmem:

„No a výhodou je, budme rádi za to, že tenhle systém vůbec existuje, protože během jarní výuky, kdy vlastně to nebylo povinné jsem nabízela třeba ve všech skupinách, rodičům jsem psala, žákům, že nabízím ... možnosti online výuky a ozvali se mi z druhého stupně jenom jedna žákyně, kterou rodiče tam donutili přijít, protože to pochopili jako povinné. Ostatní mi odpovídali, že je všechno jasné. Ono to možná všechno jasné bylo, ale po návratu do školy jako nebylo jasné vůbec nic...“ (Natálie, N48).

Přesto, že se respondentka neztotožňuje s tím, že by byla tzv. technický typ, myslí, že její znalost a práce s počítačem je pro práci učitele naprosto dostačující. Svou technickou stránku popisuje následovně:

„Já rozhodně nejsem technický typ, že bych si užívala nějakého programování, nějakého zapojování a podobně... myslím si, že počítač umím ovládat na té úrovni, která je pro mou profesi dostačující... určitě bych nerada učila informatiku... prostě pracovat s těmi základními programy s Wordem, PowerPointem, udělat si prezentaci, s Excel tabulkou, ve Wordu vytvořit nějaký texty, vytvořit dokument...“ (Natálie, N23).

3.1.4 Petra

„... už jsem zvyklá ... zjistím, že nevím, už si umím poradit. ... já to řeším v danou chvíli... velká flexibilita v cestovním ruchu prostě... ten bych řekla, že v tuhle chvíli (smích) když máš za sebou padesát lidí, tak prostě tu situaci musíš vyřešit, aby to fungovalo.... ve chvíli kdy nastane problém, zamyslím se, rozmyslím a vyřeším to, protože prostě to mám takhle v sobě nastavený.“ (Petra, P81).

- 30 -

„Řekla bych, že opravdu, až jsem si říkala, že jsou mnohem klidnější než bývaly, nebývá to takhle zvykem, že opravdu spousta dětí je ráda za ten sociální kontakt, který se jim může vrátit přítomností ve škole a zase na stranu druhou moc dobře vím, že jak jim chybí a vidím to na své dceři, která teď je v prváku na gymplu a zažila jsem to vlastně už na konci devítky, jak neskutečně trpěla nedostatkem komunikace a ač třeba nesnáším dvouhodinový telefonování, ale tím, že vím, že neměla možnost být ve škole, tak prostě ten večer jsem ji nechala dělat dlouhý hovory, aby nějaký sociální kontakt měla. Ač s tím vnitřně úplně nesouhlasím, ale ten kontakt sociální potřebuje.“ (Petra, P56).

Ohledně hodnocení žáků během online výuky se Petra rozhodla jít cestou malých známek za práci a spolupráci v hodině. Takto své rozhodnutí vysvětluje:

„... tam už jenom to, že to dítě pracuje, funguje, věnuje se tomu, neruší zbytečně, tak si myslím, že samozřejmě hodnotit to je ve skrze pozitivní. Stávalo se... dávala jsem většinou jedničky, stalo se, když třeba to dítě... chtěla jsem prostě vyhodnotit práci hodiny všech, tak těm, co pracovali hůř nebo míň, tak těm jsem dávala dvojky, pod dvojky jsem nechodila už jen z principu. Zas dávat každému jen jedničku mi připadalo zas jen, že má puštěný počítač a nevím, co se tam děje, za to jedničku přece dávat nebudu.“ (Petra, P54).

U hodnocení vnímá další fakt, a to rozhozenou klasifikační škálu s ohledem na to, že špatné známky se ve většině případů žákům nedávaly. Dále podotýká, že kdo neměl v danou chvíli znalosti a uměl použít počítač, získal informace alespoň v danou chvíli. Otázkou však zůstává, zda mu získané informace zůstanou i nadále:

„Myslím si, že je rozhozená klasifikační škála v tuhle chvíli, všeobecně. Vím a jsem si jistá, že některé děti prostě jsou jedničkáři, budou jedničkáři, někteří jsou dvojkaři a prostě na jedničky nemají, ale myslím si, že některé děti, které neumí, ale umí v rychlosti používat počítač, což samozřejmě na dálku budu těžko ovlivňovat, tak spíš používání počítače používám spíš jako podpůrný prostředek, zas jako na druhou alespoň v té dané chvíli něco umí, ale nemyslím si, že budou víc umět počítač než tu angličtinu možná... nevím. Možná to chce ještě další zkušenosti.“ (Petra, P54).

Analýzou rozhovorů se objevila celkem čtyři výsledná témata, která se vyskytovala v rozhovorech o online výuce. Nejprve jsou témata s několika podtématy seřazena od obecnějších ke konkrétnějším či specifitějším. Každé z témat bude podrobně vysvětleno a doplněno o přímé citace respondentek. Pro přehlednost bude sloužit tabulka, která bude doprovázet každé výsledné téma.

1. Online výuka v obecném slova smyslu

- 32 -

- 3.1. Motivování žáků
- 3.2. Projevy chování žáků v online prostředí
- 3.3. Sebekázeň žáků & Kontrola žáků
- 4. Pocity a hodnocení online výuky z pohledu učitele
 - 4.1. Pozitivní stránky
 - 4.2. Negativní stránky
 - 4.3. Pocity učitelů & Stres učitelů

4.1 Online výuka v obecném slova smyslu

Tabulka 1 – Online výuka v obecném slova smyslu a její podtémata

	Jarmila	Daniela	Natálie	Petra	Celkem
○ co znamená učit online	3	3	0	0	6
○ online výuka	0	3	7	7	17
○ online výuka jako ...	2	2	0	2	6
○ platforma pro online výuku	3	2	4	3	12
○ předchozí zkušenost s online výukou	2	2	3	3	10
○ připravenost, zázemí	2	1	0	2	5
Celkem	12	13	14	17	56

Zdroj: program Atlas.ti a vlastní zpracování.

Ad Tabulka 1: Tabulka znázorňuje poznamenaná a nalezená témata, která souvisí s obecnou povahou online výuky. V řádcích se nacházejí různá podtémata, která byla následně zredukováána a některá sloučena dohromady. ve sloupcích pak postupně počty citací či vyjádření každé respondentky k určitému tématu. v posledním řádku a sloupci se nacházejí celkové součty. Tabulka byla vygenerována softwarovým programem Atlas.ti a následně mnou upravena a zjednodušena.

V úvodu praktické části se budu věnovat online výuce v obecném slova smyslu, jak ji učitelé charakterizují a co pro ně samotný pojem online výuka znamená.

Respondentka Jarmila ji vnímá jako vymezení nového zákona „... *ta online výuka začala být i zákonem v podstatě jako vymezená*“ (Jarmila, J4). A zároveň si myslí, že online prostředí je spíše prostředím pro firmy než pro školy „... *je to prostě prostředí pro firmy, není to pro školy...*“ (Jarmila, J38). Zároveň v online výuce vidí možností spojení s dětmi a způsob, jak jim předat informace: „*Pro mě to znamená mít možnost spojit se s dětmi, mluvit s nimi*

na dálku, učit je na dálku, používat prostě různé... mediální jako v tom počítači a transformovat jim to prostě jako přes různé kanály.“ (Jarmila, J4). Jarmila se také domnívá, že systém nebyl na takovou situaci připraven: *„... vlastně ten systém na to vůbec nachystaný nebyl jako, ať už to bylo zázemím, děčkama, počítači prostě, dobrým připojením...“* (Jarmila, J7).

Respondentka Daniela to bere z trochu jiného hlediska. Online výuka pro ni znamená především velkou novinku, novou zkušenost a věc, se kterou se ještě nesetkala: *„Zprvč pro mě letos velká novinka, i když jsem viděla, že to existuje, tak jako prostě osobní zkušenost letos prostě veliká, úplně zásadní nová věc.“* (Daniela, D3). A musela se seznamovat s novou platformou a aplikací MS Teams: *„... každopádně teda seznamování se s Teamsy a online výukou potom nejvíc na podzim Postupné seznamování ...“* (Daniela, D3). Přesto, že to vše pro ni bylo nové, vidí v online výuce velkou pomůcku: *„Jako taková pomůcka, která možná asi jako je pořád z nouze ctnost, protože ten osobní kontakt s těmi dětmi je nezastupitelný, ale zaplat' pán bůh za tu pomůcku...“* (Daniela, D5). Na druhou stranu ale doufá, že již online výuku nebude v budoucnu potřebovat a využívat: *„... doufám, že už to moc často potřebovat nebudeme. Jako ano, umíme s tím a už si poradíme a už bychom asi jako nezaváhali a fungujeme, ale doufám, že už to co nejdřív bude normální. S dětmi.“* (Daniela, D105).

Respondentka Natálie si pod pojmem online výuka představí určitou situaci, kterou popisuje následovně: *„... tak si představuju sebe v určitém prostředí doma nebo ve škole a žáky na druhé straně za použití nějaké techniky ... ale online výuka vlastně může být i pokud já s těmi žáky v tom momentě právě nepracuju...“* (Natálie, N3). Dále ji charakterizuje takto: *„... je za potřebí buď nějaká technika, telefon nebo nějaká komunikace, zpětná vazba, a ještě mezi těmi dětmi, když nepošlu úkol, ale žádám ho do určitého termínu zpět“* (Natálie, N3). Poté rozebírá a vysvětluje pojem distanční výuka: *„Tak „distanč“ znamená vzdálenost, takže samozřejmě, že nejsme s těmi dětmi v nějakém interpersonálním kontaktu.“* (Natálie, N5). Natálie si ale myslí, že online výuka měla rozhodně nějaký vývoj: *„Takže to mělo vývoj, ale myslím si ... tak prezenční výuka je prezenční, to si asi nemusíme nějak povídat o tom....“* (Natálie, N7).

Respondentka Petra měla jako jediná větší zkušenost online s výukou již z dřívějšíka. *„Řekněme, že s online výukou jsem už měla zkušenost předtím, než jsem ji začala realizovat tady na škole... Nicméně na jaře jsem už, protože přišla situace, která přišla, tak už jsem učila angličtinu online pro jazykovou školu.“* (Petra, P5). Aby mohl člověk provádět online výuku,

měl by být na určitém stádiu vyspělosti a technicky vybaven, domnívá se Petra: „...že to chce určitý stádium vyspělosti toho dotyčného člověka, který musí mít technický zázemí a musí se tomu nějak přizpůsobit, že to nejde jinak.“ (Petra, P7). Zároveň vidí online výuku jen jako dočasné řešení situace: „Jako řešení mimořádné přechodové situace ok, ale určitě žák patří do školy a učitel taky.“ (Petra, P13).

4.1.1 Předchozí zkušenost s online výukou

První podkapitolou je předchozí zkušenost s online výukou, která se u respondentek velmi liší. Dvě respondentky nemají zkušenost téměř žádnou, nikdy se s něčím takovým nesetkaly a takovou znalost dříve nepotřebovaly.

Jarmila v rozhovoru uvádí, že mírnou zkušenost má, ale ne na takové úrovni jako byla online výuka „... já jsem kdysi v rámci neziskového sektoru jsme měli některé takové věci jako prezentační třeba přes internet, ale to je historie... v rámci školství ne.“ (Jarmila, J28). Ke své zkušenosti ještě dodává, že již dělala distanční výuku na jaře roku 2020, ale to se jednalo pouze o výuku asynchronní, ne tedy v plném slova smyslu online neboli synchronní výuku: „Tak já jsem tu online výuku dělala už na tom jaře, akorát jsem nedělala tu živou, já jsem dělala tu klasickou přes YouTube, že jsem děckám vkládala videa, které si pouštěly jako se zvukem jako nahrávku mého hlasu... posílaly mi prostě zpátky nafocené pracáky, i já jsem jim dělala korekturu, posílala zpátky...“ (Jarmila, J34).

Daniela má velice obdobnou předchozí zkušenost, tj. pouze s asynchronní výukou z jara 2020:

„Na jaře v podstatě jsme nedělali online výuku, dělali jsme takovou distanční, ale málo v tom online režimu.“ (Daniela, D3).

Natálie s Petrou už nějakou zkušenosti měly. Konkrétně Natálie z jara roku 2020 nabízela svým žákům online výuku přes platformu Skype, avšak účast byla velice malá, vše se zdálo pro žáky zcela jasné až do té chvíle, kdy se v září vrátili do školy a měli nějaké znalosti ukázat a aplikovat, k tomu Natálie říká: „Během jarní výuky, kdy vlastně to nebylo povinné jsem nabízela třeba ve všech skupinách, rodičům jsem psala, žákům, že nabízím samozřejmě přes Skype ... ozvali se mi z druhého stupně jenom jedna žákyně, kterou rodiče tam donutili přijít, protože to pochopili jako povinné ... Ostatní mi odpovídali, že je všechno jasné. Ono to možná všechno jasné bylo, ale po návratu do školy jako nebylo jasné vůbec nic.“ (Natálie, N48).

Respondentka Petra má v mém výzkumu nejbohatší předchozí zkušenost. O Petře jsem již zmínila, že na pár let opustila školství a pracovala v cestovním ruchu. V září loňského roku se rozhodla do školství vrátit. Na jaře 2020 vykonávala online výuku angličtiny v jazykové škole: „Řekněme, že s online výukou jsem už měla zkušenost předtím, než jsem ji začala realizovat tady na škole, protože jsem se vracela do školy teď od srpna, takže vlastně aktivně po pěti letech na základní škole. Nicméně na jaře jsem už, protože přišla situace, která přišla, tak už jsem učila angličtinu online pro jazykovou školu.“ (Petra, P5).

V mém výzkumu se objevilo 50 % respondentek, které měly nějakou předchozí zkušenost, zbylých 50 % respondentek nemělo zkušenost žádnou. Když se nad tím člověk zamyslí, tak se to možná může zdát trochu zvláštní, že pedagog, s více než 10 let praxí se za svůj profesní život nesetkal s online výukou. I přes tento počáteční handicap se respondenty vypořádaly s danou výzvou, jak nejlépe uměly. Možná je opravdu kreativita a flexibilita učitele něčím, co může být velkým přínosem.

4.1.2 Platforma, kterou učitelé používali pro online výuku

V úvodu druhého podtématu přiblížím obecnou povahu platformy Microsoft Teams (dále jen MS Teams). Všechny respondenty používaly právě tuto platformu. Poté budu demonstrovat na citacích respondentek její klíčové znaky a další náležitosti, které respondenty zmiňovaly a zahrnuly do tohoto tématu.

Jarmila hodnotí platformu MS Teams vcelku pozitivně. Jako hlavní výhodu uvádí aplikaci kalendář. Díky této aplikaci se žákům i učitelům zobrazují všechny naplánované hodiny. S naplánovanou hodinou přichází automaticky i upozornění, tudíž by hodina neměla nikomu uniknout. Jako další výhodu aplikace Teams uvádí Jarmila její přehlednost: „*Naše škola v podstatě měla jednotný systém Teams ... jsou ta fajn věci... ten kalendář je prostě přehledný*“ Následně hodnotí internetové připojení, které je pro online výuku zásadní: „*Myslím si, že i zatím jako to internetové připojení... já třeba bydlím v centru, takže já jsem ho tam měla docela jako dobré a tady na škole... někdy jsou jako věci... se to zastaví nebo zasekne, a to se může stát asi každému...*“ (Jarmila, J36).

Avšak nevýhodu vidí v tom, že platforma MS Teams je dle jejího názoru prostředím pro firmy nikoliv pro školy. Svůj názor odůvodňuje tím, že se musí proklikávat a složitě nastavovat všechny funkce, které jsou při výuce potřeba pro její plynulý průběh. Mezi zmiňované funkce, které je potřeba nastavit, patří řádné nastavení mikrofону znemožňující různé manipulace a zneužití, například, že si děti mohly svévolně vypínat navzájem mikrofony nebo

tvrdily, že jim mikrofon nefunguje: „... je to prostě prostředí pro firmy není to pro školy ... zbytečně my musíme potom ošetřovat...“ (Jarmila, J38) Velký problém si Jarmila uvědomuje v tom, že jako učitel musí zvládat několik úkonů najednou a myslet na všechno, aby hodina probíhala bez zbytečných prostojů a pauz: „Prostě ten Teams jako není... musí si tam hodně dávat pozor.... třeba když chce nastavovat pozadí, když pouští nahrávku, kolikrát to spadne... třeba to, že jim to pouštím, takže to musím nasdílet pořád... během té hodiny... kdy si myslím, že zrovna angličtina ještě uvažuje ve dvou jazycích... je to prostě někdy psycho, ještě používat takovou jakoby třetí dimenzi nás učí používat jako nějakou hemisféru prostě... je to zajímavé...“ (Jarmila, J38). Respondentku velmi zarazilo, že si žák může bez problému nahrát její hodinu a ona sama nemá právo záznam smazat či jakýmkoliv způsobem spravovat: „... mě tam třeba na tom docela zaráželo a nevím, jak je to vůbec pořešené v rámci GDPR a tady těch věcí, že... i přesto, že jsem jakoby tím zakladatelem té skupiny, tak žák může mě v podstatě jako učitele a celou tu schůzku nahrát... a já jako správce nemám nárok to smazat... není cesta, jak to smazat.“ (Jarmila, J38).

Respondentka Daniela si uvědomuje, že neuměla zcela naplno použít všechny možnosti programu MS Teams, které lze ve výuce využít. Přesto si platformu MS Teams pochvaluje, vyzdvihuje její praktičnost a jednoduché používání: „... V podstatě mě ten Microsoft tak jako, jak jsem ho poznala a nemám teda nějaký zásadní srovnání, tak mně připadá, že je dobrý a že se prostě dá celkem jednoduše používat. Shledávala bych ho jako praktickou záležitost.“ (Daniela, D37). Dále jmenuje podobný problém jako Jarmila, a to je manipulace s mikrofony: „... mně tam vadilo třeba to, že asi nejsem ještě úplně schopna zajistit všechny ty možnosti, co ten Teams nabízí. V tom smyslu, že ty děti si tam třeba můžou vypínat mikrofony, jo, dělat si tyhle naschvály. To jako by se asi nějak ošetřit dalo, já nevím, jak na to...“ (Daniela, D41).

Pro Natálii byla její zkušenost s MS Teams také první: „Já jsem tehdy vůbec vlastně neznala nebo nevyužívala Teamsy, prakticky jsme se s tím seznamovali během toho jara.“ (Natálie, N31). S jeho fungováním je spokojená, částečně kritická je vůči některým technickým nedostatkům: „... Neměla jsem s tím zkušenost z dřívějška, ale musím říct, že jsem s nimi spokojená, funguje to podle mě dobře... jediný problém, si myslím, ale to nebude věc těch Teamsů, je vlastně jakoby ten přenos, zvukový přenos, že to kolikrát prostě není dobře slyšet, ale to si myslím, že nemá vůbec nic společného s programem.“ (Natálie, N37). Stejně jako její kolegyně si pochvaluje aplikaci kalendáře. Dále oceňuje možnost posílání příloh přes aplikaci chatu a že může žáky vidět: „Ty Teamsy si myslím, že je super, že ty žáci vlastně

můžou posílat přílohy, že tam je ta aplikace s tím chatem, že tady to je fajn, možnost ty děti vidět, což je z dalších výhod. A líbí se mi i to, že pošlu pozvánku a ty děti to okamžitě ví.“ (Natálie, N40).

O Petře jsme se již dozvěděli, že disponuje vysokou flexibilitou, což je v online výuce přínosem. Její další výhodou je, že se ve všem snaží hledat spíše pozitiva a jak danou věc co nejlépe vyřešit. Důkazem je její odpověď na moji otázku ohledně výhod a nevýhod platformy MS Teams: *„Nemám srovnání, to za první. A za druhý já platformu vezmu, něco o ní vím, něco se o ní naučím a budu ji používat, budu spíš budu hledat ty výhody a nejdu po nevýhodách, nedělám to v životě. Takže v té platformě si najdu a použiju ji tak, aby mi vyhovovala. Takhle to беру ... беру to prakticky, skrze prakticky.“* (Petra, P44). Dalším potvrzením Petřina přístupu je následující citace: *„Pouze Teams, nemám důvod to měnit, protože mi Teamsy fungují. Takže i co mám ještě výuku mimo... pro jazykovku, tak je tam používáme Teamsy, protože děti ze základky používají Teamsy. Nebyl důvod měnit.“* (Petra, P40).

4.1.3 Přípravenost a zázemí pro online výuku

Třetí podtéma, které bych ráda představila, je připravenost a zázemí pro online výuku. na první pohled se nemusí zdát, ale v online výuce měly svoje místo a svůj vliv. Toto téma se týká nejen učitelů a jejich připravenosti na online výuku, ale také připravenosti žáků. Řešit budu také celkovou připravenost školského systému, výběr platformy atd.

Respondentka Jarmila ve své výpovědi poukazuje na nepřipravenost celého systému: *„Vlastně ten systém na to vůbec nachystaný nebyl jako, ať už to bylo zázemím, děckama, počítači prostě, dobrým připojením“* (Jarmila, J7). Podle ní jde o souhrn mnoha faktorů, na kterých je online výuka závislá. Jarmila pocítuje nejistotu a chybí jí systémová opora pro tyto nestandardní situace: *„... myslím, že ten systém prostě má nějaká svoje úskalí, které my zrovna v tom školství jako objevujeme, že na to nepřijdou třeba někdo, kdo jako... protože dělá ve firemním prostředí...“* (Jarmila, J32).

Pro Danielu byla na začátku klíčová opora a pomoc kolegů. Vyzdvihuje především jejich ochotu kdykoliv poradit a pomoci. Jak moc ji kolegové byli nápomocní lze vycítit i z její následující citace: *„... to, co jsme si sdělili v kabinetě a v kabinetě a vyzkoušeli, to bylo úplně nejvíce co jsem k tomu dostala, co mi nejvíce pomohlo.“* (Daniela, D33).

Petra poukazuje na důležitou a zásadní věc, a to je vybavenost a možnosti samotných žáků. Technická stránka věci je zásadní nejen pro učitele, ale stejně tak i pro žáky. Respondentka mluví o této problematice v následující citaci: *„Protože jsou situace, kdy spousta*

děti se technicky dovybavilo tak jakou měly možnost finance atd. To znamená, že si pořídily lepší sluchátka třeba, protože prostě k tomu počítači potřebovaly být slyšet... ono si to tak řekneme v průběhu toho měsíce a půl se řekneme 70 % dovybavilo doma.“ (Petra, P46). U Petry bylo také klíčové, že si včas uvědomila nejistou budoucnost cestovního ruchu a vrátila se zpět do školství. Petřin přístup považuji za velice vyzrálý. Uměla též využít své dosavadní životní a pedagogické zkušenosti: „Očekávala jsem, že to nastane, tudíž jsem... cestovní ruch aktivně opustila, protože prostě jsem očekávala, že tohle nastane a jo.“ (Petra, P85).

4.2 Okolnosti, které mohly online výuku ovlivňovat

Druhým tématem jsou okolnosti, které mohly online výuku ovlivňovat. Zahrnují následující témata: pedagogická praxe a zkušenost & technická stránka učitele, práce třídního učitele, vliv rodičů/sourozenců/členů domácnosti & učitel s vlastním dítětem/děťmi.

Tabulka 2 – Okolnosti, které mohly ovlivnit online výuku

	Jarmila	Daniela	Natálie	Petra	Celkem
○ pedagogická praxe a zkušenost	2	1	0	0	3
○ práce třídního učitele	0	1	4	3	8
○ technická stránka učitele	4	6	8	6	24
○ učitel s vlastním dítětem/děťmi	0	0	2	1	3
○ vliv rodičů/sourozenců/členů domácnosti	1	3	6	3	13
Celkem	7	11	20	13	51

Zdroj: softwarový program Atlas. Ti a vlastní zpracování.

Ad Tabulka 2: Tabulka zachycuje zjištěná témata související s okolnostmi, které mohly online výuku ovlivnit. v řádcích se nacházejí různá podtémata, která budou postupně rozvinuta. Ve sloupcích pak počty citací či vyjádření každé respondenty k určitému tématu. v posledním řádku a sloupci se nacházejí celkové součty. Tabulka byla vygenerována softwarovým programem Atlas. Ti a následně mnou upravena a zjednodušena.

4.2.1 Technická stránka učitele

Další podtéma je zaměřeno na technickou stránku učitele, tzn. jak umí učitelé s počítačem pracovat, jaké technické problémy měli při online výuce a jak využívají sociální sítě.

Respondentka Jarmila popisuje svůj vztah s počítačem jako kladný, je uživatelkou sociálních sítí (Facebooku), používá počítač k řešení problémů a nahrazuje jím televizi: „...součást běžného života, fungování s počítačem. Já jsem třeba člověk, který doma nemá vůbec televizi, takže já jsem člověk, co řeší doma všechno přes počítač a internet...“ (Jarmila, J24). Ráda si na vše přijde sama, ale v případě možnosti využije i rady druhých: „...ale ve věcech, které přicházejí a jsou nutností, tak jako беру, že když prostě někdo má už to know-how, tak prostě ti ukáže tu cestu a zabere ti to méně času než v tom sedět že jo...“ (Jarmila, J32). Bezproblémové připojení měla Jarmila zejména doma, ale při připojení ze školy již horší: „Doma mi to nepadá, tady ve škole mi to padá vždycky, při každé té nahrávce, kterou pouštím ...“ (Jarmila, J55). O Daniele již bylo zmíněno, že své technické schopnosti nepovažuje za nejlepší. Sama sebe označuje za střízlivého uživatele sociálních sítí: „Jo, používám. Jako ne teda nějak závratně, ale na Facebooku jsem a vždycky s nějakým jako výkyvem. Buď hodně nebo málo, ale Facebook jako jo, tu sociální síť mám.“ (Daniela, D25). V následující citaci respondentka sděluje, že lepší znalost programu MS Teams by ji pomohla vyřešit například problém s častým vypínáním mikrofonů mezi dětmi navzájem: „... děti si tam třeba můžou vypínat mikrofony, jo, dělat si tyhle naschvály. To jako by se asi nějak ošetřit dalo, já nevím, jak na to...“ (Daniela, D41). Dále zdůrazňuje, že ji spoustu technických věcí jde pomaleji nežli ostatním a vyžaduje její velké soustředění: „... dá mi to prostě víc práce než třeba spousta jiných lidí ... musím se na to fakt hodně soustředit ... přirozeně se s tím seznamuju, ale není to jako pro mě úplně s lehkostí...“ (Daniela, D23). Ale i přes nedůvěru ve své technické schopnosti dokázala vyřešit neočekávaný problém s chladnou hlavou: „... oni (pozn. autora žáci) psali my vás neslyšíme a já jsem říkala aha, ale mám tady vše zapnuté, což jsem měla, ikony ukazovaly, že jsou zapnuté, tak jsme si prostě na tom chatu řekli, tak tohle asi nepůjde, budu řešit a napíšeme si, co bude dál... Z toho jsem byla taková rozhozená, ale pak už když bylo všechno v pořádku, tak tohle šlo úplně stranou. Člověk si zvykne.“ (Daniela, D93). Natálie se rovněž nepovažuje za technický typ, ale svou schopnost pracovat s počítačem považuje vzhledem ke své profesi za dostačující: „Já rozhodně nejsem technický typ, že bych si užívala nějakého programování, nějakého zapojování a podobně ... ale myslím si, že počítač umím ovládat na té úrovni, která je pro mou profesi dostačující.“ (Natálie, N23). Respondentka je uživatelem sociálních sítí, ale používá je především jako komunikační nástroj a nerada sdílí osobní a rodinné fotografie: „spíš to považuju za komunikační prostředek, nemám ani ráda nějaké časté vkládání fotografií ze soukromého života, děti a podobně.“ (Natálie, N25). Při zvládání práce s platformou MS Teams zmiňuje i Natálie pomoc kolegů a kolegyn a poukazuje i na české přísloví

Tonoucí se stébly chytá: „Já jsem ty Teamsy se naučila docela rychle ... Nicméně prakticky mám pocit, že jsme do toho tak vpluli jako tonoucí se stébly chytá, protože nebylo dost času na to proškolení ... takže když jsem třeba se chtěla zeptat, tak kolegyně mi poradily takový jakoby vychytávky.“ (Natálie, N33). Respondentka popisuje, že technické problémy zažívala každou online hodinu, ale i tak vždy dokázala zachovat klid a přijít s nějakým řešením: *„Jo, tak technické problémy prakticky zažívám vždycky každou online výuku. Problém s tím zvukem ... ale že by mi to padalo ... párkrát se mi to stalo, ale od toho druhého uživatele, protože ta třída, všichni se připojí a všechno v pořádku a jestli to někomu padá, tak to určitě ano, ale zase, myslím si, že to bude kvalitou připojení než tím programem.“* (Natálie, N66). Natálie se domnívá, že někdy může být za zdánlivým technickým problémem žákova laxnost a neochota spolupracovat v hodině: *„... ale já teda nevím, jestli je to technický problém nebo prostě se jim jakoby nechce mluvit, nechce reagovat ... stalo se to u jedné žákyně, že mě neslyšela, tím pádem se mnou celou hodinu nemluvila, ale dalších šestnáct žáků, který tam byli, tak neměli problém.“* (Natálie, N66). Petra je jedinou z mých respondentek, která se označila za technický typ, sociální síť a počítač používá na denní bázi. Patří mezi typy lidí, kteří si raději na všechno přijdou sami. Avšak i ona v online výuce využila berličku pomoci například od samotných žáků: *„... já jsem typ člověka, co si věci má naučeno zvládat sám a pokud potřebuju nějaké lehké detaily, tak někdy se stane, že co se týče kliknutí myškou tam někam, tak dokonce i děti, samozřejmě, kteří jsou ochotní, někteří jsou tak strašně ochotní (říká s lehkým smíchem) už zase moc, ale to k tomu prostě patří, já jim to na druhou stranu musím děkovat, že děti technický jsou. Jinak samozřejmě asi dvakrát jsem se ptala někoho konkrétně... já si prostě jdu systémem, že si to testuju sama a zjistím sama.“* (Petra, P37). Sama se dokonce rozhodla investovat a zařídit si doma silnější internetové připojení, aby vše fungovalo: *„Já sama jsem si pořizovala silnější wifinu, kterou jsem do té doby neměla kterou jsem neměla vůbec v plánu pořizovat, ale vyřešila jsem to, posílilo se to ...“* (Petra, P52). Jako další zmiňuje fakt, že při online výuce z pracoviště bylo připojení horší, patrně v důsledku připojení dalších učitelů: *„Jsou situace, které řekla bych, že tady ve škole, jak nás jede víc, tak se mi to stávalo častěji.“* (Petra, P52).

4.2.2 Ti druzí za vypnutou kamerou

Posledním podtématem je v podstatě sloučení dvou témat dílčích: učitel s vlastním dítětem či dětmi, vliv rodičů/sourozenců či jiných členů domácnosti při online výuce. Tato dvě témata musela být sloučena dohromady, protože jen dvě respondentky mého výzkumu mají dítě.

Nedříve krátce k učitelům s vlastními dětmi. Respondentka Natálie je jednou z nich, při online výuce měla doma čtyřletého syna. Spolu s manželem se musela Natálie o chlapce starat a k tomu ještě museli vykonávat svou profesi v online režimu: „... *když je člověk doma má tam dítě, takže i ty nevýhody toho, že jsme třeba dva doma, kteří jsou na home office, tak to složité bylo. Jakoby i kolikrát organizačně.*“ (Natálie, N9). Jako další problém uvedla Natálie nedostatečné vybavení domácnosti pro výkon učitelské profese online: „*Ale někdy jsem měla prostě pocit, že už je toho jakoby moc, že už bych potřebovala ty děti vidět, že mě třeba bolí záda a celkově ta pohoda, že já třeba doma nemám takové podmínky jako tady (pozn. ve školním kabinetě), tady mám křeslo a ten stůl, takže... po té psychické stránce někdy ty záda a začala mě děsně bolet krční páteř. Takže to bylo, a to pak způsobuje i ten stres.*“ (Natálie, N72). K tomu Natálie ještě dodává, že to bylo vyčerpávající období a již se těšila na návrat do běžného režimu: „*Takže si myslím, že jsme všichni z toho byli vyčerpaní, unavení a těším se na to, až jednoho dne tady přijdeme a ta škola bude fungovat v běžném režimu.*“ (Natálie, N11). Avšak zdůrazňuje, že situace nebyla jednoduchá pro nikoho a obdivuje lidi, kteří pracovali z domova a k tomu hlídali děti školou povinné: „*Pro nikoho to nebylo jednoduché, zvlášť když třeba mají doma ještě děti a musí tedy se starat ještě o jejich výuku, což si teda nedokážu představit, že mám doma dvě děti a mám se s nimi učit a zároveň mám ještě učit, vykonávat tu svoji profesi, jo... děti ještě opravdu, nevím, kolem těch 10, 11, 12 let, kdy ještě potřebují opravdu ten dohled, takže to jako klobouk dolu.*“ (Natálie, N11).

Respondentka Petra, která má dvě dcery a zažila online výuku i jako rodič si všímá velmi důležitého dopadu online výuky na děti. Dopad a problém vidí v tom, že děti mají nedostatek sociálního kontaktu, který jim chybí a vyhledávají ho. Mnoho dětí naráz přišlo nejenom o kontakt se spolužáky v rámci školy, ale také o sociální kontakty z kroužků, sportovních aktivit atd. Nejhorší bylo, že tato situace trvala neúměrně dlouho (v řádu měsíců). Reakcí Petry na tento problém bylo povolení dceři dlouze telefonovat, i když toho za normální situace to vidí nerada: „... *vidím to na svoji dceři ... jak neskutečně trpěla nedostatkem komunikace... ale tím, že vím, že neměla možnost být ve škole, tak prostě ten večer jsem ji nechala dělat dlouhý hovory, aby nějaký sociální kontakt měla. Ať s tím vnitřně úplně nesouhlasím, ale ten kontakt sociální potřebuje.*“ (Petra, P56).

Navazující téma je vliv členů domácnosti při online výuce, které je rozsáhlejší a můžeme pod něj zařadit i téma předchozí. Obsahem je: co vidí pedagogové jako zásadní a jak to může online výuku a přístup žáka ovlivnit.

Jarmila se domnívá, že klíčové je nastavení rodiny a její přístup ke vzdělávání. v následující citaci odpovídá na otázku, zda mohou členové domácnosti ovlivnit žáka na online výuce a jakým způsobem: „*Tak myslím si, že to ovlivňuje, někdy pozitivně v tom smyslu, že může jako trošku více dávat pozor i někdy jako negativně, když třeba v pozadí hraje nahlas televize... jako je to asi i o celkovém pochopení v té rodině toho vzdělání jako ale... jako jsou dvě ty cesty toho prostě, kdy si myslím, že to ovlivnění je pozitivní nebo negativní...*“ (Jarmila, J53). Toto téma se respondentky Jarmily příliš nedotklo, což souvisí s tím, že polovinu svých hodin angličtiny vyučuje na prvním stupni. Rodiče mladších žáků musí na své děti mnohem více dohlížet, často jsou u online výuky přítomni, tudíž žádné rušivé elementy či jiné věci nelze očekávat.

Na druhém stupni základní školy je však situace jiná, důkazem budiž následující ukázky a odpovědi respondentek k tomuto tématu. Respondentka Daniela uvádí, že žáci šesté a sedmé třídy jsou ještě pod dostatečným vlivem rodičů a mají větší sklon je poslouchat. u vyšších ročníků, tj. osmých a devátých, vidí hlavní zodpovědnost na samotných žácích, kteří už příkazy a doporučení svých rodičů málokdy plně respektují. Můžeme to vnímat jako vzdor v pubertě nebo jako sníženou schopnost dítěte učit se v jiném prostředí, než je škola (domácí prostředí se spoustou rušivých elementů): „*No asi jako šestáci, sedmáci, dejme tomu tam jako ti rodiče ještě něco ovlivnit můžou, ale třeba ten konkrétní případ (holka, která se na online více soustředila než ve škole), tak to je devítka, takže tam už asi tolik s těma dětma moc nehnou. To je takový půl na půl, ten rodič může pohlídat online, aby dělalo, co má...*“ (Daniela, D74). Druhým dechem však dodává, že ne všichni rodiče měli čas kontrolovat své děti u online výuky, protože se museli věnovat své práci z domova a měli spoustu starostí, které jim tato doba přinesla: „*... spoustu rodičů jako muselo pracovat z domu taky, takže ne vždycky měli možnost... ty děti zkontrolovat, protože byli zahlcení svojí prací. a asi nějakou nekomfortní situací, která to jako celé té rodině přinesla.*“ (Daniela, D69). Dále jsem se ohledně vlivu členů domácnosti ptala na to, zda učitelé zaregistrovali během online výuky napovídání či výpomoc ze strany rodičů. Respondentka Daniela se s takovou situací setkala jednou, kdy starší sourozenec napovídal mladšímu přímo v hodině: „*Já si to vybavuju opravdu asi jenom jednou, že tam teda mám žákyni, jejíž starší sestru jsem tady kdysi učila, tak tu jsem tam právě zaslechla... že tam jako bylo nějaký štěbetání, který teda bylo, jakože náповěda a pomoc...*“ (Daniela, D55). Poté dodává, že občas zaregistrovala hluk v domácnosti, nejčastěji pocházející od mladších sourozenců, kteří neměli online výuku: „*Tu a tam nějaký hluk z domácnosti, jakože mladšího sourozence, to jo, ale jako opravdu to nebylo v té verzi té náповědy ...*“

(Daniela, D55). Respondentka Natálie také zaregistrovala náповědu ve formě dopomoci od rodičů. Jednalo se o náповědu a dopomoc rodiče, bez kterého by žák nevěděl, co má dělat a o čem se mluví. Natálie popisuje zajímavou zkušenost se žákem, který v prezenční výuce neoslňoval znalostmi, ale v online výuce se zázračně zlepšil. v této situaci přijde učitel zvláštní, že se žákovy znalosti změni ze dne na den. Natálie popisuje svůj zážitek takto: „*Občas ano, ale řekla bych zřídka kdy a vždycky jsem měla podezření na konkrétní jedince a jsou to děti... je jich velmi málo, který mají velké problémy ve škole. Myslím si, že i intelektuálně, že to není jenom o tom, že se nenaučí, ale že to třeba ani nechápou, co vlastně po nich chceme, byť jim to opakujeme pořád dokola a když to dítě nedělalo nic a najednou ručka nahoře a podobně, tak jsem samozřejmě dávala prostor těm dětem, ale já jsem si říkala, že to jsou docela složité věci, je zajímavý, že minulou hodinu neuměl vůbec nic a teď to všechno ví, tak tam ano, bylo to v angličtině v sedmém ročníku.*“ (Natálie, N50). Další Natáliina zkušenost vypráví o zásahu jedné z maminek v průběhu hodiny, kdy zjistila, že syn je přihlášený k hodině bez připravených pomůcek a aktivní spolupráce. Bez zásahu matky by tak žák celou hodinu nevěděl, co třída dělá a ani by se nemohl zapojit: „*Dokonce jsem i s jednou maminkou mluvila a nedošlo jim, že si nevypli mikrofon, která mu tam nadávala, že není připravený, jenomže on nebyl připravený, když ta hodina prakticky deset patnáct minut běžela, tím, že vůbec nevěděl, kde má učebnice...*“ (Natálie, N50). Respondentka dále zmiňuje situaci, která není pro učitele vůbec příjemná, ba naopak. Danou situací se myslí zásah rodiče, který opravuje výklad učitele a tím snižuje jeho autoritu před celou třídou: „*Není příjemné ani pro to dítě ani pro toho učitele na druhé straně, že ho někdo poslouchá a teoreticky opravuje ... že třeba rodiče se jim začali plést do toho výkladu a začali mít snahu opravovat toho vyučujícího, že něco neřekl dobře a tím, jak to slyší celá skupina, tak je to takový jako podpásovka ... i když třeba ten rodič nemá pravdu, ale tak to mě opravdu vadí, ať tam sedí a mlčí.*“ (Natálie, N52). Na základě této zkušenosti si Natálie myslí, že rodič by měl být přítomen u online výuky pouze v případě, že jeho dítě má specifické potřeby ke vzdělávání a potřebuje v průběhu hodiny asistenci. V opačném případě může kontrola rodiče způsobit stud a ostych žáka odpovídat (vidina trestu za špatnou odpověď): „*Ale pokud je to dítě, které má specifické vzdělávací potřeby a teoreticky by potřeboval asistenta, tak ten asistent může být rodič, tak jako by byl ve výuce. ale to, aby se rodič míchal těm dětem... ideálně, aby bylo před hodinou „máš všechno nachystané, jdu si po svém, za tři čtvrtě hodiny mi ukážeš, co si udělal“ taková ta zpětná vazba, ale aby u toho jako by ten rodič seděl... to dítě se pak kolikrát bojí ozvat, aby nedostal seřváno, jak na straně učitele, tak na straně toho rodiče, takže asi to efektivní moc není, ale já bych k tomu taky přistupovala velmi individuálně.*“ (Natálie, N52).

Poslední věci spadající do tohoto tématu je odevzdávání práce zadané při online výuce (pracovní listy, úkoly apod.). Natálie se k tomu vyjadřuje následovně: „*Jako děti sice říkají, že jim nikdo nepomáhá, ale u některých bych teda měla silné (říká s důrazem) pochybnosti... (chvíli přemýšlí) ... když je to žák, který má ve škole čtyřky a má dokonalé pracovní listy, tak si říkám, buď mu vyhovuje... že má na to doma čas a klid ... vyhovuje třeba hledat v učebnici, na internetu a podobně anebo... to za něho někdo udělá a jak to zjistíme? Že se ho na to zeptáme potom třeba při zkoušení...*“ (Natálie, N56).

Dle mého názoru také záleží na daném jedinci a jeho vlastnostech. Jsou žáci, kteří soustavnou kontrolu potřebují, zatímco jiné to může stresovat a jejich výkon zhoršit. Já osobně vidím tuto problematiku jako zcela individuální. Není žádným tajemstvím, že rodiče v online výuce s domácím úkolem občas žákům vypomáhali, ale je otázkou, do jaké míry je to přínosné. O správnosti takového postupu se musí rozhodnout rodič sám. Učitel poté jen může žáka z dané látky vyzkoušet žáka a ověřit dané znalosti.

Další zajímavým ukazatelem je, že při online výuce se rodiče mohli na vlastní oči vidět, jak nelehká je práce učitele. Dále mohli také vidět, jak jejich dítě reálně pracuje a přistupuje ke škole. Respondentka Natálie právě toto zmiňuje a dodává osobní zkušenost: „*Ale zas na druhou stranu by ten rodič... viděl tu snahu toho učitele a když jsme ve škole a někteří rodiče mají třeba pocit, že jejich děťátka jsou přetěžovaná nebo že ten učitel jim to pořádně třeba nevysvětlí, tak tady alespoň uvidí, že to dítě opravdu nic neumí, jo... třeba nějaké jednoduché opakování čehokoliv a teď ten rodič, by si třeba uvědomil, že ta práce v té škole je pro toho učitele strašně náročná... a že si fakt třeba uvědomí, že není chyba na straně nás, což někteří rodiče si jako říkají, ale že to jejich dítě, které do té doby strašně oprašovali, tak by opravdu potřebovali i přístup ze strany jich.*“ (Natálie, N52). Respondentka Petra má podobný názor a přichází s důležitou poznámkou, že každý rodič by měl znát pracovní morálku svého dítěte a na základě toho se rozhodnout o potřebě rodičovské kontroly: „*... takhle samozřejmě ne každý rodič si může dovolit být doma a každý rodič by měl znát to svoje dítě, aby věděl prostě co to dítě zvládne, co to dítě nezvládne... a ve svojí podstatě nastavit ty podmínky tak, aby to to dítě zvládalo a ta škola pohlídá to, že funguje...*“ (Petra, P62).

4.3 Žáci a online výuka

Třetí téma se zaměřuje více na žáky než na učitele. Podtémata jsou: motivování žáků, sebekázeň a kontrola žáků a projevy chování žáků v online prostředí.

Tabulka 3 – Žáci a online výuka

	Jarmila	Daniela	Natálie	Petra	Celkem
○ kontrola žáků	3	2	3	3	11
○ motivování žáků	1	6	4	2	13
○ projevy chování žáků	0	4	4	5	13
○ sebekázeň žáků	4	2	4	6	16
Celkem	8	14	15	16	51

Zdroj: softwarový program Atlas. Ti a vlastní zpracování.

Ad Tabulka 3: Tabulka znázorňuje poznamenaná a nalezená témata, která souvisí se žáky a online výukou. v řádcích se nacházejí různá podtémata, která budou postupně rozvinuta. ve sloupcích pak počty citací či vyjádření každé respondenty k určitému tématu. v posledním řádku a sloupci se nacházejí celkové součty. Tabulka byla vygenerována softwarovým programem Atlas. Ti a následně mnou upravena a zjednodušena.

4.4.1 Motivace & hodnocení žáků

Tato kapitola se věnuje, jak učitelé žáky při online výuce motivovali, hodnotili a odlišnostem těchto postupů oproti prezenční výuce.

Motivace žáků je zajímavé téma, se kterým se učitel setkává denně. s rozmachem moderní techniky je dle mého názoru motivace dětí stále těžší. Žáci často argumentují, že dnes si vše snadno vyhledají na internetu. Je stále těžší žáky přesvědčit, že důležité jsou zejména informace, které máme v hlavě. Samozřejmě záleží i na daném předmětu, jak zmiňuje Jarmila: „*To záleží, v té angličtině je to mnohem jednodušší než třeba ve výtvarce, když to člověk srovná...*“ ale i tak se Jarmila domnívá, že není těžké žáky motivovat, jen jim musí člověk hodně nabídnout: „*Jako já si myslím, že prostě ne, že člověk musí těm děckám nabídnout hodně možností jako... a zase na druhou stranu, před někým, kdyby se člověk věšel, tak se nic nestane a nezaujme (říká se smíchem) ... myslím si, že není těžké namotivovat děcka ... pak otázka, jestli pozitivně nebo negativně.*“ (Jarmila, J51). Daniela má podobný názor, srovnává

to se situací ve škole: „... *tohle bude dost podobný jako když jsou tady v té škole, no. Někdo motivovaný opravdu je, i tím, že třeba doma si rodiče ty známky hledí a asi si i kontrolují, co z té školy donese. No a někdo holt má ten přístup takový a rodiče, jestli to nekontrolují a jestli to je při chození do školy nebo online, tak bych řekla, že to moc nehrálo rozdíl.*“ (Daniela, D69). Respondentka si dále myslí, že stejně je pro žáky největší motivací mít dobré známky, protože jim přijdou srozumitelnější než moderní formy hodnocení: „... *tak je pro ty děti pořád taková asi největší motivace ty jedničky nebo naopak samozřejmě i ta hrozba v podobě špatné známky funguje stoprocentně.*“ (Daniela, D70). V porovnání se situací z jara 2020 se Daniela domnívá, že aktuálně poskytovaná online výuka byla žáky i rodiče vnímána převážně kladně: „... *tak byli třeba jako částečně asi rádi a asi i rodiče měli zaručeno ... že prostě v danou dobu sedí u toho počítače a je tam přítomný ten učitel u toho, ta hodina je nějak vedená a dítě se třeba může i zeptat, když by nevědělo, jo... ale jinak to prostě bylo motivačně úplně stejný jako ve škole...*“ (Daniela, D72). Naopak Natálie si myslí, že je těžké žáky motivovat, ale může záležet na konkrétní situaci. Dále Natálie říká, že domácí prostředí může někomu poskytnout větší klid než prostředí školní, ve kterém může docházet k rušivým elementům: „*Těžké to je, ale ne zase u všeho a u všech. Nevidí tě ti žáci ... zase chybí ten kontakt s tím učitelem, ten osobní. Těžší než ve škole, ale zase v té škole jsou ovlivněni i tím kolektivem a pokud je ta třída problémovější, živější, tak jsou tam opravdu znevýhodněny i ty děti, který jsou v klidu a chtěly by se třeba jako učit.... Takže myslím si, že výhoda doma je, že na to mají klid a čas a nikdo je neotravuje, nikdo po nich nic nehází a podobně, ale v té škole si to zase ten učitel může srovnat tím svým přístupem...*“ (Natálie, N62).

Petra se k tomu staví velice podobně jako předchozí dvě respondentky, ale většinou si s motivací dítěte umí poradit: „*Dítě, co lze namotivovat, tak umím najít, z které strany ho namotivovat, když to řeknu a nenamotivovatelný dítě nenamotivuješ... prostě to nejde ... prostě otočit to ... neříkám, že si mi to v životě nepovedlo, ale to procento je strašně nízký, tam už musí být nějaký jiný důvod, proč to dítě si to vnitřně otočí. Ale to je těžký, to není jednoduchý.*“ (Petra, P58). Její strategie je probudit v dětech lásku k předmětu, udělat z něj třeba koníček, což i já osobně považuji za velmi hezkou myšlenku. Petra konkrétně říká: „*Vždycky jsem ráda za dítě, které se mi podaří neříkám, že přesvědčit, ale získat tam nějakou lásku k tomu jazyku, i kdyby to byl jeden ve skupině, dva ve skupině patnácti dětí je to super.*“ (Petra, P77).

4.3.2 Projevy chování žáků

Následující podkapitola se věnuje chování žáků v online prostředí, které pro ně a pro jejich výuku bylo zcela nové. Dále jsem se učitelů ptala, zda se žáci chovali v online prostředí jinak než v klasickém prostředí školní třídy.

Daniela popisuje pracovní morálku svých žáků jako velmi podobnou té, co zná ze školního prostředí: „*Já bych řekla, že to odpovídalo tomu, jak se chovají ve škole. Ten, kdo je šikovný, docela mu to jde a snaží se, tak i vypadal jeho přístup k online výuce. Kdo to má na háku i v té škole, tak jejich práce byla dost podobná i na online, taková odfláknutá.*“ (Daniela, D66). Dále poukazuje na dílčí zlepšení pracovní morálky, v důsledku nepřítomnosti rušivých elementů: „*... někomu pravděpodobně sedne to, když sedí u toho počítače sám a není rušený tím okolím třídy... v těch několika málo případech to bylo celkem razantní.*“ (Daniela, D66). Důvody nepřítomnosti rušivých elementů a tzv. zlobení vysvětluje Daniela na konkrétním příkladu: „*... mám takové živější kluky v devítce, že jsou schopní se i okřiknout mezi sebou navzájem... na tu dálku jim to prostě nešlo, sparing partner (pozn. autora parták) byl na druhé straně přes jiný počítač. Vyrušování naprosto minimálně.*“ Co občas u Daniely nastalo bylo vypínání mikrofonů mezi žáky navzájem, ale naštěstí to nebylo příliš časté: „*Tak občas tam bylo takový to vypínání mikrofonů, ale to bylo jako v mých hodinách poměrně dost málo.*“ (Daniela, D86). Natálie si pochvaluje ukázněnost svých skupin, díky čemuž se zlobení v jejích hodinách vyskytuje minimálně. Pracovní morálka se spíše odvíjí od situace daného jedince v domácnosti, což Natálie komentuje následovně: „*A chování, v té devítce, tak tam jich je čtrnáct, tam si já i vybírám, a ti co byli tichý ve škole, tak ti neměli potřebu se projevovat tak, aby je někdo poslouchal, navíc pokud je ještě někdo v tom bytě s nimi, tak jim to třeba ani tak příjemné není.*“ (Natálie, N58). Jednu zkušenost s vyrušováním a zlobením při online výuce Natálie má, ale protože viník byl zřejmý, mohl okamžitě zakročit třídní učitel a situace se již neopakovala: „*Ze začátku, to se mi stalo v šestém ročníku, že používaly chat a myslely si, že to asi nepřečteme, posílaly si nejružnější rádoby vtipné ikonické ikony... nebyly vulgární, ale já sem měla nějaký výklad a teď jsem zjistila, že si tam do toho chatu něco píšou, takže jsem samozřejmě věděla, kdo to je, poslala jsem to v kopii třídnímu učiteli a ty děti dostaly samozřejmě neskutečně vynadáno a... už se to nikdy neopakovalo.*“ (Natálie, N79). Natálie sama v roli třídního učitele řešila podobný problém. Natálie vidí problém v tom, že měli tendenci žáci platformu MS Teams využívat také jako sociální síť: „*Na moji třídu přišla jednou stížnost taky a od té doby se to nestalo... oni si to spletly jakoby se sociální sítí, ale to trvalo opravdu jenom jednou se to stalo v obou těch třídách, pak už ne.*“ (Natálie, N80). Petra se také

setkala s tím, že se žáci snažili o vypínání mikrofonu a zavinili tím problém na Petřině počítači a ztrátu části hodiny. Petra to bere s nadhledem a je toho názoru, že si děti musí zkusit, kde jsou hranice. v některých případech tento pokus skončí trapnou situací pro žáka: „*Ze začátku se mi třeba stalo, že... mě dvacet minut jeden neustále vypínal mikrofon až takovým způsobem prostě, tak jak jsem se to já učila, tak oni se to někteří naučili rychleji a zkoušeli to, jestli to poznám nebo ne, takže mi zaseknul celý počítač a musela jsem všechno restartovat, aby mi to naběhlo (říká s mírným smíchem) a deset minut bylo pryč.*“ (Petra, P77).

4.3.3 Sebekázeň žáků & kontrola žáků

Sebekázeň žáků je třetím podtématem, které ovlivňovalo výkony žáků během online výuky, ale také krátce po ní. Podtéma reflektuje to, jak žáci zvládali období, kdy žáci museli pracovat s velkou mírou samostatnosti.

Jarmila řadí do sebekázně žáků, že se zvládli k online výuce včas přihlásit: „*Samozřejmě i pak sebekázní se vůbec na tu online výuku přihlásit a ta dále...*“ (Jarmila, J7). Další věc, kterou lze zařadit do sebekázně žáků je jejich tendence vymlouvat se na technické problémy (nefunkční mikrofon, kamera, špatná kvalita připojení). Učitel bohužel nemá žádnou šanci, zda žák mluví pravdu či nikoliv: „*Některé děti řeknou, že nemůžou mít kameru, některé řeknou, že jim zrovna dneska nejde mikrofon a vlastně jestli jim mám uvěřit, jestli to je pravda, takže to je takové na dobré slovo hodně...*“ (Jarmila, J44). Sebekázeň není jediným důležitým faktorem při online výuce, druhým je pozornost a soustředěnost. Jarmila to popisuje následovně: „*Určité typy lidí u té online výuky ... jako nevědomky prostě v podstatě ztrácejí, protože nedrží pozornost, pokud to není na živo.*“ (Jarmila, J49). Svoje tvrzení následně zdůvodňuje údaji z výzkumů, které četla: „*...že o tu pozornost přicházejí, a to je mnoho výzkumů, že i když si člověk čte knihy přes internet, tak si pamatuje méně než z knihy jako, která je fyzická, takže si myslím, že tohle je takový dobrý přírůstek... jo, že prostě klesá pozornost v podstatě i zapamatování si podle mě z té online výuky než z té živé...*“ (Jarmila, J49). Daniela také přidává svou vlastní zkušenost s pozorností a sebekázní žáků na základě příkladu žákyně, která se výrazně zlepšila jen díky tomu, že v online výuce dokázala lépe udržet pozornost: „*Ted' mluvím hlavně o jedné konkrétní slečně, která je v té hodině takhle rozptylována, ne nějak, že by to úplně odflákala, ale není tam úplně stoprocentně pracovitá. A když byla online, tak asi jak byla sama, měla na čas a zjistila, že ji to dá minimální snahu, jen se soustředit a pak byla úplně jak hodinky, šlapala výborně. Doma byla pomalu nejpoctivější ze všech, že si dala tu práci, nic ji nerozptylovalo a jela si.*“ (Daniela, D66).

Natálie mluví o sebekázni v souvislosti s tím, že kontrola zadané práce přichází až s časovým odstupem. Někteří žáci nepocítují hrozbu okamžitého postihu či kontroly, která by nastala v běžné výuce: „... třeba mají přepsat nějakou tabulku do sešitu, jo... a dopadlo to většinou tak, že přišly do školy a daly mi ke kontrole sešit. Ne všichni to měli, což je další úskalí právě tohoto, ta zpětná vazba je tam s velkým zpožděním nebo ta kontrola.“ (Natálie, N76).

Petra také zmiňuje potřebu sebekázeň žáků v kontextu online výuky takto: „Co tam cítím, tak opravdu je to, že v danou chvíli to dítě, pokud doma s ním nesedí dospělí, pokud je tam sám, tak samozřejmě jako musí sám v sobě tu spolehlivost, tu zodpovědnost v dané situaci vypěstovat a někteří asi mnohem dřív, než by při klasické školní docházce museli.“ (Petra, P15). K sebekázni Petra dále uvádí, že děti přicházejí při online výuce o svůj zaběhlý režim a motivaci a v důsledku toho se některé mohou v online výuce výrazně zhoršit: „Vyběhnou z režimu a ten režim samozřejmě potřebují, protože ne všechny děti budou mít vnitřní motivaci ... Takže přesně tak jak si myslím, že schopné děti, které se učí, tak umí díky online mnohem víc a ten protiklad, když to tak řeknu, jak to řeknu, tak tam na tom bude podstatně (zdůrazní) hůř, než kdyby byl ve škole.“ (Petra, P48). Naučit se vysoké disciplíně není pro mladší děti jednoduché, chce to vytrvat. Právě s tímto některé děti při online výuce hodně bojovaly, říká Petra: „Některé děti s tím hodně bojují, tak vnitřní pílí, vnitřní nastavení, aby opravdu dodržely, co dodržet mají. Ty vyspělejší tam problém není, ... ale ty menší chtějí po nich, po dítěti v šestý sedmý třídě, kdy začíná puberta, ... vysokou disciplínu asi ani není možný, oni se ji prostě musí učit, ale tak všichni se ji naučí...“ (Petra, P52).

4.4 Pocity a hodnocení online výuky z pohledu učitele

Poslední téma uvádí pocity a hodnocení online výuky z pohledu učitele. Reflektuje kladné a záporné stránky podle vyučujících nebo také hodnocení a zpětnou vazbu od žáků či rodičů.

Tabulka 4 – Pocity a hodnocení online výuka z pohledu učitele

	Jarmila	Daniela	Natálie	Petra	Celkem
○ negativa	8	3	16	4	31
○ osobní progres	2	2	2	2	8
○ pocity	3	8	11	3	25
○ pozitiva	2	5	12	1	20
○ stres	3	2	2	2	9
○ zpětná vazba	0	0	1	1	2
Celkem	18	20	44	13	95

Zdroj: softwarový program Atlas. Ti a vlastní zpracování.

Ad Tabulka 4: Tabulka znázorňuje poznamenaná a nalezená témata, která souvisí s pocity a hodnocením online výuky z pohledu učitelů. v řádcích se nacházejí různá podtémata, která budou postupně rozvinuta. ve sloupcích pak počty citací či vyjádření každé respondenty k určitému tématu. v posledním řádku a sloupci se nacházejí celkové součty. Tabulka byla vygenerována softwarovým programem Atlas. Ti a následně mnou upravena a zjednodušená.

4.4.1 Pozitivní stránky

První podkapitola jmenuje klady online výuky a to, co si učitelé na této nestandardní formě výuky chválili.

Respondentka Jarmila si pochvaluje vzorné přihlašování žáků na online výuku, kdy se vyhnula nepříjemným situacím jako je například shánění žáků, když nejsou na online výuce a mají tam být: *„Jo, tak jako já určitě jsem ráda, že se děti přihlašovaly a že já jsem neměla právě nějaké ... shánění prostě těch žáků jako kde jsou na tu výuku ... fakt to klepu, že jsem měla tak dobré skupiny ... se přihlašovaly a že jsem nad všemi měla kontrolu a se všemi jsem měla spojení... žádný ... zásadní problém.“* (Jarmila, J82). Daniela má úplně jiný pohled a pozitivní věc, kterou zmiňuje se týká samotné výuky angličtiny: *„... je asi výhodná v tom, že daleko více času máme na mluvení a poslechová cvičení, takže to je 100 % výhoda.“* (Daniela, D49). Další pozitivum vidí Daniela v již zmíněném ne tolik rušivém domácím prostředí pro žáky: *„V několika málo případech jsem zaregistrovala, že někomu pravděpodobně sedne to, když sedí u toho počítače sám a není rušený tím okolím třídy“* (Daniela, D66). Dále vypichuje vůbec samotnou možnost online výuky a také to, že se žáky mohla živě komunikovat: *„... možnost poměrně rychle k těm dětem dostat to učivo nějakou živější cestou, než je teda poslat ten mail, tu zprávu s odkazem na nějaký ty stránky a dejme tomu mnou vytvořený zápis. Tohle to je myslím přeci jen taková jako živější forma, která se víceméně blíží tomu, co se může odehrávat ve třídě, ve škole.“* (Daniela, D103). Nakonec si Daniela pochvaluje, že to škola dokázala dobře zorganizovat a že to fungovalo hladce, což nemuselo být obecně pravidlem na všech školách: *„Že lze poměrně dobře učit i na tu dálku, ... tak jako přeci jenom jako je tady nějaký médium, který to umožní relativně dobře a že třeba minimálně naše škola to dokáže velice dobře zrealizovat. Tak za to jsem ráda, protože to asi teda ne úplně na všech školách šlo tak hladce, a tak dobře. Tak to jsem ráda, že jsme zvládli tohle to.“* (Daniela, D111). Natálie uvádí jako pozitivum technickou věc, která se týkala možností ve výuce: *„Co jsem třeba strašně ocenila bylo sdílení obrazu a zvuku,*

který je přesně z těch bodů, na který se ptáš, že jo, tohle mi třeba pomohlo.“ (Natálie, N33). Dále si Natálie pochvaluje užitečné rady a tipy od kolegyně, která je učitelkou informatiky a během distanční výuky posílala různé tipy a triky, jak se lépe vypořádat s technickou stránkou výuky: *„Nebo nám kolegyně posílala občas nějaký email, že přišla na to, jak třeba... jo, to byly jako takový drobnosti, ale strašně pomohly. Třeba jak se ty děti nemůžou vzájemně ztišit mikrofony a takhle.*“ (Natálie, N33). Stejně jako Jarmila si Natálie chválí vůbec samotnou možnost online výuky: *„... bud'me rádi za to, že tenhle systém vůbec existuje...“* (Natálie, N48). Dále Natálie dodává, že věci, které bylo nutné projednat a vyřešit, se také mohly provést online formou a nemuseli se jako učitelé scházet a navzájem se třeba i ohrozit nákazou covid-19: *„Bud'me rádi za to, že tady máme Teamsy, třeba výhoda byla i to, když jsme měli ty porady, které byly nutné vyřešit, třeba ta klasifikační, že jsme to mohli dělat z domu a že jsme vlastně nemuseli jezdit sem a nějakým způsobem, nechci říct ohrozit jeden druhého, ale bylo to asi bezpečnější, takže tohle byla velká výhoda.*“ (Natálie, N48). V možnostech výuky si Natálie pochvaluje sdílení zvuku, které ji fungovalo bezchybně: *„...ale čeho si teda opravdu vážím maximálně, je to, že se dá sdílet ten zvuk. a funguje to bezvadně, nikdo mi neříkal, že by třeba neslyšel.*“ (Natálie, N48). Respondentka Natálie byla potěšena i jakým způsobem posílali žáci domácí práce a úkoly: *„... mně třeba strašně potěšilo oproti jaru ... je to fakt jako drobnost, ale strašně mi na tom záleží, takový to „dobrý den, posílám zprávu“, protože na jaře se mi stávalo, že poslali prostě zprávu a nikdo se nepodepsal, a ještě z nějakého mailu, který nebyl poznat komu patří a já si říkám já to teď budu dohledávat... je to takový „s přáním hezkého dne, mějte se fajn.*“ (Natálie, N95). Věc, která jí vykouzlila úsměv na tváři byla ta, když se žáci na online hodinu přihlásili již dříve a společně si povídali: *„To mi přijde jako hezké a potěšilo mě to, že ty děti třeba byly deset minut před začátkem hodiny, že už tam někdo zahájil ten chat a mně se i líbilo, když jsem přišla o pár minut dříve, tak ony si povídaly a hádaly se, jestli je lepší mít doma kočku nebo psa, takže jsem se i třeba kolikrát pobavila. Takže jo, takový jako...bylo to fajn, já si myslím.*“ (Natálie, N95). Respondentka se domnívá, že online výuka mohla přispět i k tomu, že žáci se přestali stydět a zeptali se i na některé věci, na které by se na živo nezeptali: *„Myslím si, že to může trošičku jakoby vytvořit lepší vztahy s tím učitelem, že se třeba i zeptají na něco, co by třeba do očí měly třeba problém říct nebo nevím.*“ (Natálie, N102).

Respondentka Petra vidí největší benefit online výuky tom, že nemusela brzy ráno vstávat. Kdyby mohla, tak si nastaví svůj denní režim jinak, protože ji vyhovuje být spíše déle

vzhůru a vstávat později, to také dokazuje její následující citace: „*No, že nemusím vstávat ráno v šest, že mi to stačí ve čtvrt na osm (smích).*“ (Petra, P91).

4.4.2 Negativní stránky

Druhá podkapitola se věnuje záporným stránkám a nedostatkům online výuky z pohledu učitele.

Respondentce Jarmile se nelíbilo, že musela jako učitelka pracovat s počítačem více, nežli je tomu zvykem. Práce s počítačem v takovém měřítku vnímá vůči své profesi velmi negativně, ale na druhou stranu si uvědomuje, že někdy je to nezbytné: „*...jak zase více pracovat s kamarádem počítačem, to je právě to, jestli to jako učitelka chci, já chci pracovat s dětma... s živýma bytostmi a ne abych si seděla u počítače a to bohužel online výuka trochu potírá... jako někdy to používat, když je to jako důležité a nevyhnutelné, ale jako určitě bych to nepoužívala jako náhradní zdroj nějaké výuky...*“ (Jarmila, J84). Velkou nevýhodu ve výuce angličtiny online vidí Jarmila ve výslovnosti, kdy může technická stránka zkreslovat mluvený projev a poté už to nemusí být pro děti tolik srozumitelné, jako by to bylo v živé výuce: „*Na prvním místě určitě výslovnost, výslovnost prostě, srozumitelnost... fonetika prostě, člověk některé věci v té online výuce tím mikrofonom prostě o to přichází... členy... koncovky.*“ (Jarmila, J44). Technická stránka je velkým otazníkem online výuky, protože některé děti toho mohly zneužívat a použít technické problémy, aby nemusely v hodině pracovat či mluvit, stěžuje si Jarmila: „*... no a jako taky signál, to připojování, no, tak prostě některé děti řeknou, že nemůžou mít kameru, některé řeknou, že jim zrovna dneska nejde mikrofón a vlastně jestli jim mám uvěřit, jestli to je pravda, takže to je takové na dobré slovo hodně...*“ (Jarmila, J44). Dalším důležitým faktem, který patří k těm negativním, je pokles pozornosti žáků, kteří potřebují i při běžné výuce větší kontrolu či asistenci, aby se mohli lépe soustředit, avšak takovou možnost doma při výuce ve většině případů neměli: „*...došlo tady k poklesu pozornosti, u některých, kteří potřebují takovou větší personální kontrolu. Takže určité typy lidí u té online výuky prostě jako nevědomky prostě v podstatě ztrácejí, protože nedrží pozornost, pokud to není na živo.*“ (Jarmila, J49). Jak již Jarmila zmiňovala jedné citaci a v našem rozhovoru mnohokrát, největší zátěží pro ni byla administrativa: „*Administrativa byla nejnáročnější prostě.*“ (Jarmila, J76).

Natálie vnímá jako zápornou věc především to, že celkově ta práce učitele byla mnohem náročnější, nežli je tomu v běžné výuce, především co se týče hlasové vytíženosti: „*No jako byla jsem unavená po hlasové stránce. Asi jako umluvená, je toho víc, protože já jsem nestrávila čas tak: vyplňte si pracovní sešit, abych chodila po třídě že jo, chvilku si odpočala a prakticky*

jsem se snažila ze sebe a z těch dětí vymlátit to maximum ... bolela mě hlava, člověk byl unavený, ale v to pondělí, ten nejdelší den, to jsem vždycky byla taková ráda, že to mám za sebou, že to proběhlo. Ale jak říkám, já jsem měla opravdu fajn ty děti.“ (Natálie, N70).

4.4.3 Pocity učitelů & stres učitelů

Třetí podkapitola se věnuje pocitům, které učitelé při online výuce měli. Dále také tomu, zda se učitelé cítili pod tlakem či jestli je online výuka dostávala do stresových situací.

Respondentka Jarmila přirovnává online výuku angličtiny k používání další hemisféry: *„... zrovna angličtina ještě uvažuje ve dvou jazycích... je to prostě někdy psycho, ještě ... třetí dimenzi nás učí používat jako nějakou hemisféru ... je to zajímavé...“ (Jarmila, J38).*

Oproti tomu Daniela cítila určitou zodpovědnost za průběh online výuky a obavy, jak to vše bude probíhat: *„... já jsem z toho měla trochu obavy, protože jsem si to tak úplně nedokázala představit, jak to zvládnou, jak to půjde, jak vlastně vůbec na to budou reagovat děti, jak se nám podaří předávat ty informace.“ (Daniela, D7).* Respondentka dále zmiňuje jiný typ únavy, nežli je tomu za normální situace: *„No jako bývala jsem někdy unavená, protože to většinou pro mě znamenalo, že jsem jako tu hodinu skončila a když předtím bylo nějaký volno, tak jsem si zas tahala nějaký informace na tu další a těm dětem sem i posílala nějaký úkoly, aby to měly za čerstva, takže unavená jsem jako byla, ale taková jako jiná únava než z té školní výuky.“ (Daniela, D77).* Nakonec cítila Daniela jistou úlevu, že dokázali společně s kolegy zrealizovat kvalitní online výuku dle svých nejlepších dovedností a schopností: *„Tak za to jsem ráda, protože to asi teda ne úplně na všech školách šlo tak hladce, a tak dobře. Tak to jsem ráda, že jsme zvládli tohle to.“ (Daniela, D111).*

Natálie měla při online výuce náročný především první pracovní den v týdnu: *„... třeba v pondělí jsem měla pět hodin za sebou, což bylo pro mě neskutečně náročné, protože třeba u mě ve třídě se ještě chtěj zeptat na další věci, takže ta hodina se často ještě protáhla...“ (Natálie, N9).* Respondentka se domnívá, že všichni z toho byli vyčerpaní a těšila na návrat do běžného režimu: *„Takže si myslím, že jsme všichni z toho byli vyčerpaní, unavení a těším se na to, až jednoho dne tady přijdeme a ta škola bude fungovat v běžném režimu.“ (Natálie, N11).* Ale na druhou stranu Natálii hráli dobré pocity po sice náročné, ale dobře vykonané práci: *„Já jsem měla ze sebe, když všechno probíhalo a jak se člověku třeba v pondělí po tom víkendu strašně dobrý pocit, protože jak ty hodiny prostě probíhaly, tak ten den strašně plynul, člověk byl unavený a umluvený a hladový, to je jasný, neměl přestávky, neměl pauzu*

na oběd, ale zas na druhou stranu odpadly ty odpolední výuky ... pak jsem byla ráda, že se to hezky zvládlo, takže spokojená jsem byla.“ (Natálie, N68). Respondentku trápily i fyzické bolesti, které uvádí v následující citaci, ale i přesto měla Natálie pozitivní mysl: *„... bolela mě hlava, člověk byl unavený, ale v to pondělí, ten nejdelší den, to jsem vždycky byla taková ráda, že to mám za sebou, že to proběhlo. Ale jak říkám, já jsem měla opravdu fajn ty děti.*“ (Natálie, N70).

Respondentka Petra se svěřila s tím, že na určité formy stresu je již zvyklá a danou situaci ihned vyřeší, horší je pro ni stres, který přichází s tzv. papírováním: *„Já jsem zvyklá na určité formy stresu, takže já prostě danou situaci vyřeším... a ten stres potom opustím, v tuhle chvíli myslím, že co se stresu týče, tak pro mě je... horší stres byrokratismu, papírování, tabulkování. To si myslím, že trošku zabíjí pedagogiku... Učení jako takové nebo kontakt se žáky ve mně nevzbuzuje stres.*“ (Petra, P69).

Jarmila se setkala se stresem, který jí vyvolovala interakce s rodiči, ale zdůrazňuje, že to nebylo nic neobvyklého. Tuto situaci popisuje v následující citaci: *„Tak někdy nějaký rodič zasadil nějakou super tu... ale tak toto je asi i tady (pozn. autora ve škole při běžné výuce) ... běžný standard učitelský... něco ho vystresuje... ale ne že by to bylo něco nestandardního...*“ (Jarmila, J59).

Diskuze

S ohledem na situaci, která nastala na jaře roku 2020, kdy byly školy pro všechny žáky uzavřeny následovalo první těžké období pro nejen české, ale i světové vzdělávání. Český školský systém na tuto rychlou změnu nebyl vůbec připraven. Mnoho škol nemělo na distanční vzdělávání potřebné nástroje, jako jsou například počítače a další hardwarové a softwarové vybavení. A to jak pro samotné pedagogy, tak i pro žáky, kteří by potřebovali techniku vypůjčit. Z výše zmíněných výzkumů Švaříčka et. al. a České školní inspekce vyplývá, že největší problematika se týkala realizování tzv. synchronní výuky, tedy výuky, která probíhá například pomocí videokonference na libovolné platformě v reálném čase. Ve většině škol probíhala pouze asynchronní výuka neboli off-line výuka. Velké břemeno tak spadlo na rodiče žáků, kteří se, jak sami zmiňovali, stali i pedagogy, protože se denně s dětmi doma učili. Mnoho rodičů trávilo se svými různě starými dětmi u učiva a zadaných úkolů několik hodin denně. V některých momentech ale nevěděli, jak svému dítěti pomoci, protože nedokázali látku vysvětlit tak srozumitelně a odborně jako pedagogové. V prvním výzkumném šetření české školní inspekce volali rodiče po alespoň nějaké online výuce, aby si novou látku nemuseli zdlouhavě s dětmi vyhledávat na internetu. Rodiče se svěřovali, že pro ně tato doba byla velice náročná, vzhledem k faktu, že sami chodili vykonávat své zaměstnání, případně ho vykonávali doma na home office, pak se museli starat o domácnost a ještě se s dětmi učit. Někteří rodiče si připadali jako kdyby měli další zaměstnání – pedagog na půl úvazku.

Komunikace mezi rodiči a učiteli byla v mnoha případech dobrá, ale problémem bylo, že každý učitel, i když byl ze stejné školy, komunikoval na jiné platformě. I když se učitelé snažili nějakým způsobem vyučovat online, tak se i tak neshodovali v používaných platformách, tudíž to mohlo být pro rodiče i žáky trochu nepřehledné a mohli se v tom ztrácet. Je ale důležité zmínit, že každý pedagog hledal svůj způsob výuky na dálku a právě kvůli svému způsobu si vybral určitou platformu, což je jistě pochopitelné. Nařídít v tuto chvíli vyučujícím sjednocení na jednu jedinou by mohlo znamenat nejen narušení autentického způsobu výuky, ale i selhání pedagoga. Pozitivum však bylo, že i přes znevýhodnění některých žáků a nedostatečnou technickou vybaveností či zázemím, se podařilo s nimi komunikovat. V tomto ohledu bylo důležité, jak se škola dokázala s tímto problémem vypořádat a nabídnout těmto rodinám pomoc. Tímto popisem jsem se snažila nastínit, jak vypadala situace ve školách tzv. první koronavirové vlně na jaře 2020.

Právě tato nezvyklá situace mě inspirovala k tomu realizovat můj kvalitativní výzkum, ve kterém jsem se více zaměřila na hloubku rozhovoru, než na velikost vzorku. Můj výzkum tvoří pouze čtyři respondenti, proto je také fenomén zkušenosti s online výukou rozebrán z více úhlů a je více zaměřen na autentickou zkušenost pedagogů nežli na „pouhé“ zkoumání určitých jevů. Právě moji respondenti vykreslili rámec a hlavní témata, která jsem představila v praktické části. Konkrétní otázky jsem kladla, ale nechala jsem učitele mluvit, vyprávět a popisovat jejich zkušenost. Poté jsem se případně doptala. Jelikož můj vzorek respondentů tvoří pouze ženy a všechny učí na stejné základní škole, nemůže můj výzkum vytvářet obecnější teorie. Online výuka je hodně specifická a je na každém učiteli, jak ji pojal a realizoval. Rozdíly rozhodně mohou být mezi prvním a druhým stupněm základní školy. Rovněž také mezi středními školami, odbornými učilišti či vysokými školami.

Podle výzkumu Lyn at. al. (2005) a jejich šesti faktorů, které mohou narušovat online vzdělávání se v některých bodech shodují právě s mým výzkumem. Například faktor motivace, který jsem již v jistém úhlu představila v teoretické části, se v mé výzkumné části objevoval pouze z pohledu učitele a toho, jak učitelé žáky motivují. Není tudíž k dispozici druhý pohled žáka, který by určitě tento faktor a informaci ucelil. Respondentky však nepovažují za těžké žáky namotivovat, ale zároveň se shodují na faktu, že některé žáky namotivovat nelze.

Technický faktor, neboli technické dovednosti a vybavenost, byly v mém výzkumu velkým tématem, ale znovu více z pohledu učitele, nikoliv žáka. Respondentky však vypověděly, že si všimly, že některé děti se během druhé vlny distanční výuky dovybavily, například sluchátky s mikrofony, aby mohly nerušeně poslouchat a odpovídat. S tím souvisí i téma zázemí, které sice není tak výrazným prvkem mého výzkumu, ale mělo by být zmíněno. Zázemím je myšleno jak softwarové a hardwarové vybavení, ale také například vybavení jako je stůl, židle, které by byly vhodné pro práci. Respondentky zmínily, že pracovní podmínky neměly doma ideální, tudíž to poté vedlo i ke zdravotním potížím, jako jsou bolavá záda či krční páteř.

V neposlední řadě je určitě dobré zmínit chybějící sociální kontakt, který zmiňuje jak výše představená studie od České školní inspekce, tak i mé respondenty. Učitelkám v online výuce chyběl mezilidský kontakt a například to, že nemohou žáky vidět, chodit mezi lavicemi a dohlížet, zda žáci dobře pochopili zadání a pracují na správném cvičení a další činnosti, které jsou v prezenční výuce běžné. Je ale určitě těžké v předmětech s menší hodinovou dotací předat žákům všechnu látku, která má být předána, a ještě hledat místo pro aktivity, které by dětem pomáhaly v sociálním ohledu. Někteří žáci měli přidanou jednu třídnickou hodinu, jak i

zmiňuje ve svém výzkumu Česká školní inspekce, ale i podle jejich slov je to málo a nemůže to ani zdaleka nahradit sociální kontakt, který by děti během distanční výuky potřebovaly. Na škole, kde jsem svůj výzkum prováděla, proběhla jednorázová prevence na téma mezilidských vztahů.

Dopady online výuky jsou různé. Ale s jistotou můžeme konstatovat, že pandemie covid-19 ovlivnila všechny školy po celém světě. Důkazem je i vyjádření organizace UNESCO, která uvádí, že pandemie covid-19 hodně poznamenala úroveň vzdělání na celém světě. UNESCO (2021) říká, že rokem v pandemii covid-19 je znevýhodněna skoro polovina studentů z celého světa, buď částečným nebo úplným uzavřením škol. Důsledkem zdravotní krize upadá více než 100 milionů dalších dětí pod minimální úroveň znalosti čtení. Obnovení školství je důležité, aby se zbránilo generačnímu neštěstí.

Závěr

Práce se zabývá zkušeností s online výukou na druhém stupni základní školy. Obsahuje teoretický rámec, který přibližuje témata, která se ve výzkumu objevují. Rozebírá téma sociální komunikace ve výukových platformách, která je velmi důležitá při distančním vyučování. Dále také motivaci žáků k učení, jak a co ovlivňuje žakovu motivaci a jaké problémy s motivací mohou nastat.

Hlavní pozornost je však věnována srovnání výzkumů o distanční výuce z jara 2020 a z jara 2021. Tyto výzkumy jsou zajímavým srovnáním pro můj vlastní výzkum, který je však specifický, protože se ho zúčastnili učitelé pouze jedné základní školy a jen paní učitelky angličtiny, tudíž práce nemůže vymezovat žádná obecně platná tvrzení.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1) jak učitelé prožívali online výuku;
- 2) co se učitelé museli nově naučit;
- 3) jaké pozitivní a negativní stránky přinesla online výuka v očích učitelů;
- 4) jak se lišila příprava učitelů na online výuku a zda byla časová zátěž online výuky náročnější než klasická prezenční výuka;
- 5) jaké změny chování či přístupu vykazovali žáci v online prostředí v očích učitele/ z pohledu učitele.

Odpovědi se podařilo v jisté míře nalézt u všech výzkumných otázek. Učitelé prožívali online výuku velmi individuálně. Pro 50 % respondentů to byla úplně první zkušenost s online výukou. Někteří respondenti na jaře 2020 online synchronní výuku totiž vůbec nerealizovali, vyučovali pouze asynchronně (off-line). Je ale jisté, že by online výuku za prezenční nevyměnili. Chápou ji jako užitečný nástroj pro podobné situace, který ale má své nedostatky. Například chybějící interpersonální kontakt a to, že nemohou všechny žáky vidět a komunikovat s nimi osobně.

Učitelé se toho museli naučit velmi mnoho nového. Například zlepšit technickou práci s počítačem, platformou či přizpůsobení výuky angličtiny online režimu. S technickými potížemi se dokázali vypořádat velice obstojně, a to i ti, kteří o sobě neřekli, že jsou technickým typem.

Největší pozitivum viděli učitelé v možnosti online výuku vůbec provádět, zvláště po respondenti předchozí zkušenost s distanční výukou z jara 2020. Jedním z hlavních negativ bylo, že se učitelé museli na online výuku připravovat zcela jinak než byli doposud zvyklí. Dle jejich slov byli z pracovního dne unavení, ale jinak, než je tomu v běžné výuce ve škole.

Příprava na samotnou online výuku, tzn. synchronní výuku se příliš nelišila oproti přípravě na běžnou výuku. Rozdíl však byl v tom, že učitelé museli změnit způsob přípravy na výuku asynchronní neboli off-line, která zabírala o mnoho více času. Přepracovat již vytvořené prezentace, které jsou určené k výuce ve třídě, nemohly být pouze žákům přeposlány, ale v mnoha případech dlouze přepracovány, kráceny a zestručněny, aby byly pro žáky srozumitelné a nebyli zahlceni příliš mnoho informacemi.

Změny v chování žáků nebyly ve většině případů žádné. Pozitivním faktem ale je, že zlobivější jedinci se uklidnili, protože neměli svého spolužáka, se kterým ve třídě vyrušují. V důsledku hodiny, ve které nikdo nevyrušoval se objevili jedinci, kteří svou práci a soustředění o dost zlepšili. Důvodem právě mohl být větší klid a tím pádem také jejich větší koncentrace na výuku.

V mém výzkumu jsem se zaměřila na distanční výuku v tzv. druhé koronavirové vlně, která se datuje na podzim a zimu roku 2020/2021. Doufám, že se již podobná situace nebude opakovat a žáci se opět budou moci vzdělávat tradičním způsobem.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NOCAR, David, Monika Všetulová, Ludmila Urbášková, Miroslava Dvořáková. *Úvod do distančního vzdělávání a e-learningu*. 1. vydání. Olomouc: Monika Všetulová a kolektiv, 2007. ISBN 978-80-244-1641-0.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Elektronické zdroje

ČŠI (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SSTematicka-zprava.pdf

ČŠI (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách – přístupy, posuny a zkušenosti rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

Definice a význam prezenčního studium. Vyznam-slova.com-Vyhledávání ve slovníku [online]. Dostupné z: <https://www.vyznam-slova.com/prezen%C4%8Dn%C3%AD%20studium>

Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). *The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic*. Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University, Australia.

Education: From disruption to recovery. *UNESCO / Building peace in the minds of men and women* [online]. Copyright ©UNESCO. [cit. 11.07.2021]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

HRUŠKOVÁ, Lenka. Sociální komunikace v sociálním softwaru a výukových platformách (Social communication in social software and educational platforms). In Andres Pavel, Vališová Alena a kol. *Technické, humanitní, a společenské vědy: Je možné vést v pedagogickém procesu dialog?: sborník příspěvků*. 1. vyd. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2013. p. Nestránkováno, 7 pp. ISBN 978-80-01-05287-7.

Lin Y. Muilenburg & Zane L. Berge (2005) Student barriers to online learning: A factor analytic study, *Distance Education*, 26:1, 29-48, DOI: [10.1080/01587910500081269](https://doi.org/10.1080/01587910500081269)

Pavelková, I.: Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci Praha, UK, Pedf 2002.

Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(3), 9-41. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-3-1>

Peter Woods & Bob Jeffrey (2002) The Reconstruction of Primary Teachers' Identities, *British Journal of Sociology of Education*, 23:1, 89-106, DOI: [10.1080/01425690120102872](https://doi.org/10.1080/01425690120102872)

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Schéma elektronického vzdělávání.....	10-
Obrázek 2 – Přibližně jaký podíl žáků aktivně v rámci distančního vzdělávání on-line komunikuje s učiteli?	15-
Obrázek 3 – Jaký je nejčastější známý důvod nekomunikace žáků v rámci distančního vzdělání?.....	15-
Obrázek 4 – Jak pravidelně učitelé organizují výuku?.....	16-
Obrázek 5 – Které konkrétní platformy využívají nejvíce?.....	16-
Obrázek 6 – Četnost znaků zvládnutí technologií v synchronní výuce.....	17-
Obrázek 7 – Způsoby využívání kamery a dalších prostředků neverbální komunikace...-	18-
Obrázek 8 – Způsoby využívání kamery a dalších prostředků neverbální komunikace...-	19-
Obrázek 9 – Daniely Word Cloud.....	26-
Obrázek 10 – Jarmily Word Cloud.....	28-
Obrázek 11 – Natáliin Word Cloud.....	30-
Obrázek 12 – Petřin Word Cloud.....	32-

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Online výuka v obecném slova smyslu a její podtémata.....	33-
Tabulka 2 – Okolnosti, které mohly ovlivnit online výuku.....	39-
Tabulka 3 – Žáci a online výuka.....	46-
Tabulka 4 – Pocity a hodnocení online výuka z pohledu učitele.....	50-

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovoru s Danielou

Příloha 2 – Přepis rozhovoru s Jarmilou

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s Natálií

Příloha 4 – Přepis rozhovoru s Petrou